

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА**



ЦІННІСНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Монографія
за редакцією О. Л. Музики

Київ
2017

УДК 159.922.2 + 37.015.3: 159.928

Ц 62

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 9 від 29 червня 2017 р.)*

Рецензенти:

Кокун О. М. – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Коваленко А. Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології КНУ імені Тараса Шевченка

Ц 62 **Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості:**
монографія / [О. Л. Музика, І. М. Біла, Д. К. Корольов та ін.]; за ред.
О. Л. Музики. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 220 с.

У монографії висвітлюються результати теоретичного аналізу та емпіричних досліджень ціннісних детермінант становлення і розвитку обдарованої особистості. Серед психологічних механізмів становлення обдарованої особистості особливу увагу приділено їх ціннісній взаємодії з референтними особами. Отримано важливі дані про вплив соціального оточення на становлення та розвиток обдарованої особистості на окремих вікових етапах.

Монографію адресовано науковцям, викладачам вишів, психологам, керівникам освітніх установ, учителям, аспірантам, студентам.

УДК 159.922.2 + 37.015.3: 159.928

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Номер державної реєстрації НДР 0115U000806

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
Розділ I. ОБДАРОВАНА ОСОБИСТІСТЬ: ЦІННІСНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ (О. Л. Музика)	
1.1. Категоріально-термінологічний аналіз процесу ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості.....	8
1.2. Потребова природа цінностей	19
1.3. Концептуальні засади ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості.....	43
1.4. Емпіричне дослідження ціннісної взаємодії у становленні та розвитку обдарованої особистості	56
Розділ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ЕМПІРИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ (Д. К. Корольов)	
2.1. Напрями дослідження цінностей обдарованої особистості в світовій психології.....	76
2.2. Взаємозв'язок особистісних цінностей та обдарованості	87
2.3. Результати вивчення взаємозв'язку особистісних цінностей та прояву обдарованості	96
Розділ III. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (І. М. Біла)	
3.1. Структурна модель розвитку здібностей.....	114
3.2. Діагностика здібностей у дошкільному віці	121
Розділ IV. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ НА РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ (О. С. Нечаєва)	130
4.1. Вивчення ціннісних ставлень молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості.....	130
4.2. Вплив соціальних настанов батьків на процес становлення інтелектуальної обдарованості в молодшому шкільному віці.....	135
Розділ V. СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ОЗНАКАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ (М. А. Сніжна)	
5.1. Психологічні особливості розвитку ціннісної сфери підлітків із ознаками образотворчої обдарованості.....	142
5.2. Результати дослідження особистісних цінностей підлітків із ознаками образотворчої обдарованості.....	144

Розділ VI. ЕМОЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ІНТЕНЦІЇ ЯК ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ (М. О. Мельник)	
6.1. Емоції як індикатор ціннісності та особистісна цінність	151
6.2. Емоційна спрямованість та інтелектуальні інтенції в системі факторів становлення обдарованої особистості	156
6.3. Емпіричне дослідження зв'язку емоційної спрямованості та інтелектуальних інтенцій у ціннісній сфері старшокласників з ознаками обдарованості.....	160
Розділ VII. ПОТРЕБОВО-ЦІННІСНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ (О. О. Музика)	
7.1. Теоретичні засади і методика дослідження	177
7.2. Структура референтності осіб з ознаками музичної обдарованості	178
7.3. Референтні стосунки у розвитку потребово-мотиваційної сфери осіб з ознаками музичної обдарованості.....	180
7.4. Вікові аспекти становлення музично обдарованої особистості ...	187
Розділ VIII. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ (Я. Г. Соловей)	
8.1. Психологічний аналіз цінностей музично обдарованої особистості	192
8.2. Ціннісні впливи батьків та педагогів на становлення музично обдарованої особистості.....	194
8.3. Емпіричне дослідження цінностей студентів із ознаками музичної обдарованості	195
Розділ IX. ЦІННІСНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ (М. М. Чекрижова)	
9.1. Ціннісна взаємодія і самооцінка професійних здібностей лікарів	198
9.2. Ціннісна взаємодія і самооцінка здібностей майбутніх лікарів....	204
ПІДСУМКИ.....	212
Відомості про авторів	220

ПЕРЕДМОВА

(О. Л. Музика)

Закономірно, що після більш ніж столітніх досліджень обдарованості, які велися здебільшого у напрямку вивчення окремих її складників, видів і форм прояву, сучасна психологія намагається цілісно осягнути отриманий масив розрізнених знань і шукає теоретичні можливості для цього. У цьому зв'язку цілком природно, що носій обдарованості – особистість – привертає увагу дослідників у контексті системного осмислення накопичених даних.

Особистісний підхід до обдарованості пов'язаний з виконанням ряду вимог. По-перше, він має орієнтуватися на виявлення закономірностей взаємодії екстраординарних здібностей та особистісних підструктур в онтогенезі. По-друге, важливо встановити, як саме, якими способами і з допомогою яких механізмів цілісна особистість взаємодіє з чинниками, що впливають на її становлення і розвиток саме як обдарованої особистості, а не «особистості взагалі». По-третє, необхідно знайти такі одиниці дослідження, які можуть репрезентувати обдаровану особистість як цілісність, доступну для психологічного вивчення.

Вибір цінностей як одиниці дослідження обумовлений їх подвійною «суб'єкт-об'єктною» природою, що дає змогу простежити закономірні трансформації каузальних схем особистісного розвитку на континуумі «детермінація – самодетермінація». Г. С. Костюк писав: «Психічний розвиток людського індивіда – обумовлений процес. Визнання його обумовленості або детермінованості (від лат. *determinare* – визначати) і правильне її розуміння – основа практичного керування ним. Правильно ж розуміти її можна, розглядаючи цей процес в єдності з історією людського життя» [20, с. 76].

Життя людини розгортається у просторі суспільних цінностей. На початкових етапах особистісного розвитку саме вони є тією інстанцією, яка детермінує способи задоволення потреб людини і визначає напрямки розвитку її здібностей. У суспільних цінностях закладено і варіативні можливості особистісного розвитку, і можливості становлення окремих особистісних типів, одним із яких є обдарована особистість. Але, як

відомо, особистісний розвиток не обмежений детермінувальним впливом суспільних цінностей. Уже на початкових етапах цього процесу поруч із зовнішніми – суспільними – чинниками на розвиток особистості починають впливати і внутрішні – особистісні цінності. Це дає підстави для виокремлення двох стадій у генезі особистості: 1) становлення (на цій стадії переважає соціальна ціннісна детермінація); 2) саморозвиток (переважає самодетермінація, в основі якої лежать особистісні цінності).

У психології ще не накопичено достатньо знань, щоб відповісти на питання про те, як ціннісні впливи визначають вибір людини, спрямований на розвиток екстраординарних здібностей, які психологічні механізми сприяють інтеграції цих здібностей в особистісні структури. Особистісно-ціннісна взаємодія з референтними особами може розглядатися як один із таких механізмів. Окрім функції донесення до особи суспільних цінностей, референтна взаємодія виконує ще одну важливу функцію – селекції ціннісних впливів. На людину, що розвиває свої здібності, суспільні цінності впливають не всією своєю сукупністю, а лише тими складниками, що виражені у здібностях, особистісних якостях, соціальних очікуваннях, оцінках і вчинках референтних осіб. З іншого боку, обдарованій особистості властива вибірковість стосовно референтних осіб, яка теж має особистісно-ціннісне підґрунтя. Власне, це й дозволяє досліджувати ціннісні детермінаційні процеси на рівні психологічного, а не соціологічного аналізу.

Ціннісні впливи на обдаровану особистість обумовлені її включеністю в особистісно-ціннісну взаємодію. Ті сторони ціннісної детермінації, що пов'язані з впливом суспільних цінностей на становлення обдарованої особистості, цілком можуть бути реконструйовані з допомогою холархічної моделі детермінації, яка дозволяє аналізувати ціннісну взаємодію особистості і холонів – соціальних спільнот, що входять до інших, більших спільнот, а ті, в свою чергу, до ще більших. Реципрокна модель детермінації придатна для аналізу ціннісного розвитку обдарованої особистості у взаємодії з контактним і референтним оточенням. Для вивчення процесів становлення і саморозвитку особистості взагалі, і обдарованої особистості зокрема, винятково продуктивною видається синергетична детермінаційна модель. Вона необхідна

для аналізу ймовірнісних процесів, які відбуваються в точках переходу обдарованої особистості від стадії становлення до стадії саморозвитку, від процесів соціальної ціннісної детермінації до самодетермінації. Особистісні цінності-атрактори можуть розглядатися як такі складники ціннісної свідомості обдарованої особистості, що регулюють її саморозвиток.

Особистісні цінності обдарованої людини, які виразно відмінні від цінностей соціального оточення, є характеристиками, що дозволяють зберігати особистісну ідентичність в умовах соціальної взаємодії та впливати на оточення, розвивати його, піднімати на нові рівні. У цьому полягає значення обдарованих людей для суспільства і розвитку цивілізації.

Перед авторами стояло непросте завдання: реалізувати типологічний підхід до ціннісного становлення обдарованої особистості. З цією метою зроблено аналіз детермінаційних процесів у розвитку особистості; виокремлено стадії у розвитку обдарованої особистості – становлення і саморозвитку; виявлено особливості ціннісної взаємодії обдарованої особистості з референтним оточенням; досліджено особливості ціннісної детермінації розвитку обдарованої особистості в окремих видах діяльності.

Розділ І. ОБДАРОВАНА ОСОБИСТІСТЬ: ЦІННІСНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ (О. Л. Музика)

1.1. Категоріально-термінологічний аналіз процесу ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості

Генеza обдарованої особистості: становлення та розвиток.

Термінологічний тезаурус психології обдарованості постійно поповнюється і розширюється. Це обумовлює необхідність уточнення змісту понять та окремих термінів, особливо у тих дослідженнях, які синтезують досягнення окремих наукових галузей.

Останнім часом намітилася тенденція застосовувати до аналізу особистості термін «становлення», яке розглядається як перманентний процес, що не має завершення, оскільки особистість бачиться як відкрита система, що розвивається безперервно [31]. Якщо доцільність застосування цього підходу до «особистості взагалі» не викликає сумнівів, то у тих випадках, коли аналізуються окремі типи особистості, зокрема обдарована особистість, є вагомі аргументи для розгляду становлення як певного етапу в розвитку, що характеризується досягненням особистістю відповідності всім критеріям обдарованості і переходом у нову якість.

Процес, у результаті якого особистість постає як довершена цілісність, як окремий психологічний тип зі сформованими типологічними ознаками, які притаманні саме обдарованій особистості, можна означити як *процес становлення обдарованої особистості*.

На основі результатів багаторічних досліджень нами було виокремлено такі типологічні ознаки обдарованої особистості:

- 1) найвищий рівень розвитку здібностей і, відповідно, найвищі (абсолютні чи у порівнянні з віковими нормами) досягнення в певній галузі діяльності;
- 2) ціннісне ставлення людини до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності;
- 3) спрямованість на саморозвиток;
- 4) творча спрямованість особистості;
- 5) внутрішня (суб'єктно-ціннісна) саморегуляція [40].

Кожна з цих ознак, взята окремо, є необхідною, але недостатньою умовою для ідентифікації особистості як обдарованої. І лише всі разом, у системній взаємодії, вони характеризують

особливий психологічний тип – обдаровану особистість.

Естраординарні здібності можна розглядати як основну типологічну ознаку обдарованої особистості. Вони тісно пов'язані з рештою ознак: посідають чільне місце в структурі особистісної ідентичності, і в цьому розумінні є особистісними цінностями; спрямованість на саморозвиток реалізується з допомогою розвитку здібностей; творча спрямованість – з допомогою творчих здібностей; здібності також є засобом, з допомогою якого здійснюється суб'єктно-ціннісна саморегуляція.

Здібності, сутнісною характеристикою яких є здатність до розвитку, можна розглядати як генеральний операціональний дескриптор процесу розвитку особистості в цілому, на чому наголошував ще С. Л. Рубінштейн: «Розвиток особистості, на відміну від накопичення «досвіду», оволодіння знаннями, вміннями, навичками, – це і є розвиток її здібностей, а розвиток здібностей людини – це і є розвиток як такий, на відміну від накопичення знань і вмінь» [67, с. 221]. Якщо стосовно «особистості взагалі» це положення можна застосовувати з певними заувагами, на чому й наголошував сам автор, то стосовно обдарованої особистості воно виконує методологічну функцію.

Після завершення стадії становлення динамічні процеси в особистості не припиняються. Обдарована особистість продовжує розвиватися, кількісно змінюючи окремі свої характеристики, зв'язки між ними, і навіть набуває нових, але при цьому не втрачає і не змінює своєї основної якості – не перестає бути обдарованою особистістю. Реконструкція психологічних закономірностей, які спричиняють становлення обдарованої особистості, є важливим завданням для психології. Полідетермінованість цього процесу вимагає від дослідників пошуку таких підходів, які б ураховували як зовнішні стосовно особистості, так і внутрішні, особистісні чинники. Аксіопсихологічний аналіз, на наш погляд, цілком відповідає окресленим вимогам, оскільки дозволяє моделювати дві лінії детермінаційних процесів: зовнішні впливи на становлення обдарованої особистості (з допомогою таких понять, як соціальні цінності, соціальна регуляція) і внутрішню активність особистості, спрямовану на саморозвиток (із допомогою таких понять, як особистісні цінності та саморегуляція).

Детермінізм і детермінація у розвитку особистості. У вітчизняній науковій традиції поняття «детермінація» пов'язане з принципом детермінізму. За останнє століття він зазнав значних трансформацій. Причини цього криються у логіці розвитку науки загалом і психології зокрема, у першу чергу тієї її частини, що вивчає особистість – персонології.

Зазначаючи, що детермінізм є одним із головних принципів наукового пізнання, яке ґрунтується на закономірній взаємодії факторів, що піддаються емпіричному контролю, А. В. Петровський і М. Г. Ярошевський писали про те, що залежно від домінуючої методологічної доктрини причинне обумовлення психічних проявів інтерпретувалося з досить суттєвими відмінностями. «Детермінізм постає передусім у формі причинності (каузальності) як сукупність обставин, які передують у часі певній події та викликають її» [51, с. 291]. Ці автори аналізують ряд форм детермінізму: «системний детермінізм (залежність окремих компонентів системи від властивостей цілого), детермінізм типу зворотнього зв'язку (наслідок діє на причину, що його викликала), детермінізм статистичний (при подібних причинах виникають різні – в певних межах – ефекти, що підпадають під статистичну закономірність), цільовий детермінізм (ціль, що передуює результатіві, визначає процес його досягнення)» [51, с. 291]. О. М. Ткаченко виокремлює ще й такі види детермінізму: домеханістичний, механістичний, загальнобіологічний, біопсихічний, соціопсихічний, наголошуючи на тому, що два останні є рівнями детермінації поведінки [77].

Принцип детермінізму, що активно розвивався у природничо-науковій парадигмі, зазнав певних видозмін, коли об'єктом наукових досліджень стала людина з її здатністю до антиципації та постановки віддалених цілей. Йдеться про психічний детермінізм, який має відображати впливи внутрішнього психічного життя особистості на зовнішні прояви її активності, на процеси регуляції поведінки та саморозвитку.

Перераховані вище види детермінізму відносяться переважно до класичного етапу розвитку психології, який характеризувався певною абсолютизацією можливостей наукового пізнання, що виражалася в орієнтації дослідників на спільну, єдину (єдино правильну) методологію, і домінуванням каузального детермінізму,

який тяжів до лінійності й механістичності у поясненні причинно-наслідкових зв'язків. Зміни у парадигмальних засадах психологічної науки, що привели до виникнення некласичної та постнекласичної психології, позначилися новими підходами до розуміння психічного детермінізму. З. С. Карпенко пов'язує некласичну психологію з домінуванням взаємного ймовірнісного детермінізму, постнекласичну – з переважанням пояснювальних схем, заснованих на *неодетермінізмі*, який розглядається як *нелінійний, системний, синергетичний, круговий, мережевий*. Крім того, виокремлюється інтегративна постпостнекласична парадигмальність і відповідний їй вид детермінізму: *холархічний (акаузальний, телеологічний, синхронічний)* [17].

Трансформація принципу детермінізму стосовно особистості відбувалася у напрямку розуміння її права на творчість і свободу вибору. «Постмодерністський дискурс інтерпретується як такий, що має креативний потенціал, яким він постійно підживлює особистість. Завдяки закладеній у ньому тенденції до галуження, гілкування смислів, цей новітній дискурс забезпечує поліфонічність особистості, її відкритість новому. Крім того, постмодерністський дискурс, як принципово нелінійний, не підкоряється примусовій зовнішній каузальності, відкриваючи перед особистістю нові виміри свободи» [86, с. 46].

Детермінізм є загальним принципом, що застосовується як до природних, зовнішніх щодо людини, явищ, так і до пояснення причинної обумовленості психічних процесів. Детермінація ж розглядається як процес спричинення, у якому відбувається взаємодія між детермінантами (джерелами та причинами впливу) і психічними явищами, що в результаті цієї взаємодії певним чином змінюються.

Можна погодитися з Б. Ф. Ломовим, який розглядав детермінацію психіки як безперервну дію різноманітних чинників, що можуть у різних детермінаційних актах виконувати різні функції: причини, наслідку, зовнішніх та внутрішніх факторів, умов, передумов та опосередкованих ланок, утворюючи при цьому цілісну, рухливу психологічну систему, яка визначає розвиток психіки [29].

Якщо ж аналіз виходить на вищий рівень системної організації психічного, яким є система особистості, то сама особистість розглядається як чинник детермінації, і в цьому випадку мова вже

може йти про самодетермінацію. При цьому гостро постає питання про співвідношення внутрішніх (індивідних та особистісних) і зовнішніх (широких соціальних чи ситуаційних) чинників у детермінації поведінки людини. Відповіді на це питання шукалися у різних площинах. Виокремлено «субстрат самодетермінації», ту особистісну інстанцію, яка відповідає за «приймання та реалізацію» самодетермінованих рішень – суб'єктність (К. О. Абульханова, Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлінський, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко); поставлено проблему співвідношення між детермінованістю особистості та її свободою (Г. О. Балл, Д. О. Леонтьєв); для пояснення конкретних механізмів самодетермінації особистості було застосовано поняття психічної регуляції (О. О. Конопкін, С. Д. Максименко, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн). Самодетермінованість особистості з позицій постнекласичного детермінізму розглянуто в контексті долання особистістю життєвих криз і вирішення життєвих завдань (Т. М. Титаренко). Важливими є погляди на потреби як на внутрішні джерела активності людини (А. Маслоу, К. Обуховський). Як механізм самодетермінації розвитку обдарованої особистості розглядається внутрішня мотивація (Е. Десі, Р. Райян, В. І. Чирков, В. О. Климчук, О. О. Музика).

Трансформації принципу детермінізму. Види детермінізму. Як було показано З. С. Карпенко, поняття детермінації у психології тісно пов'язане з розумінням детермінізму, яке, у свою чергу, визначається провідними типами раціональності та відповідними методологічними настановами [17]. Зупинимось детальніше на тих концепціях детермінізму, які є евристичними в контексті розвитку обдарованої особистості. Їх можна позначити як концепції опосередкованого детермінізму (взаємного імовірнісного детермінізму, за З. С. Карпенко). Опосередкований детермінізм притаманний некласичному етапові розвитку психології (перша половина XX ст.) Численні психологічні теорії того часу так чи інакше намагалися подолати постулат безпосередності, у відповідності з яким зовнішні чинники прямо впливають на психічні процеси. Ці уявлення розходилися з реальністю. Для прикладу, на дітей, що вчать в одному класі, здійснюються одні й ті ж самі педагогічні впливи, а здібності дітей розвиваються по-різному. Для подолання постулату

безпосередності між зовнішніми впливами та психікою вводилися різні проміжні ланки, такі як культура (Л. С. Виготський), установка (Д. М. Узнадзе), свідомість (Б. Скіннер, К. Халл), ситуація (К. Левін, Л. Росс, Р. Нісбет), особистісні диспозиції (Г. Олпорт), формуючи таким чином новий постулат – постулат опосередкованості.

На розвиток радянської психології вплинуло протиставлення зовнішніх (О. М. Леонтьєв) та внутрішніх (С. Л. Рубінштейн) детермінаційних джерел. Але з поглибленням розуміння механізмів детермінування це методологічне протистояння вже не виглядає антагоністичним, а, як зазначає Г. В. Куценко-Лада, є цілком суголосним, оскільки текстуально виглядає так: «...зовнішні умови не прямо й безпосередньо визначають кінцевий результат, а заломлюючись через дію внутрішніх умов, власну природу цього тіла або явища... При цьому, строго кажучи, внутрішні умови виступають як причини (проблема саморозвитку, саморуху, рушійні сили розвитку, джерела розвитку перебувають у самому процесі розвитку як його внутрішні причини), а зовнішні причини виступають як умови, як обставини... Одним і тим же актом творчої самодіяльності, створюючи світ і себе, особистість створюється й визначається, лише включаючись в охоплююче її ціле» [59, с. 75].

Г. С. Костюк, підкреслюючи важливість для розвитку особистості взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов та спеціально організованих впливів, детермінаційні впливи більшою мірою пов'язував із суспільними умовами та діяльністю, а дію внутрішніх психічних процесів позначав терміном «регуляція». Особистості відводилася провідна роль у координації зовнішніх і внутрішніх впливів. «Особистість постає у цьому взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього як цілісна сукупність внутрішніх умов, яка сформована під впливом середовища й обумовлює ефект кожного нового впливу на неї, зокрема й педагогічного. Цей ефект залежить не тільки від даної ситуації, а й визначається історією попереднього розвитку особистості» [20, с. 60].

На думку В. П. Зінченка, існує серйозна проблема у дослідженні детермінаційних процесів у психології, суть якої полягає у чималій кількості психічних функцій, якими опосередковуються зовнішні впливи, що фактично унеможлиблює їх експериментальне дослідження. На відміну від більшості сучасних дослідників, які для

подолання обох постулатів пропонують поняття суб'єкта (діяльності, розвитку, життєдіяльності), В. П. Зінченко, як і Г. С. Костюк, теж звертається до категорії «особистість» [15].

Як різновид опосередкованого детермінізму, значний інтерес становить *реципрокний детермінізм*, обґрунтований у теорії соціального научіння. А. Бандура доволі оптимістично підходив до внутрішньої обумовленості розвитку особистості, вважаючи, що змінюючи власну поведінку, людина цим самим може змінювати ставлення оточення до себе у досить широкому діапазоні. «Завдяки взаємозалежності поведінки і зовнішніх умов, детермінізм не є фаталістичним поглядом на індивіда як на пішака у грі зовнішніх сил» [5, с. 281]. На відміну від теоретичних побудов дослідників, які у взаємодії зовнішнього та внутрішнього віддавали перевагу одному поняттю, що репрезентувало той чи інший чинник, А. Бандура включив у свою теорію, і, що головне, в дослідницькі процедури, і зовнішнє (оточення), і внутрішнє (внутрішньою у його трактуванні є поведінка людини), і ще третій чинник – реципрокну (взаємну) детермінацію між ними. З позицій реципрокного детермінізму можна реконструювати механізми взаємних впливів обдарованої особистості та референтних осіб. «Дослідження діадичних обмінів показують, як поведінка однієї людини активізує особливі реакції з репертуару іншої людини, а ті, в свою чергу, спонукають до реципрокних протидій, які вже формують соціальне середовище в прогнозованому напрямку» [там само, с. 270].

А. Бандура стверджує, що люди можуть формувати зовнішні умови для найкращого виконання своїх життєвих завдань. «Кожна людина справляється з ними по-різному. Чим сильніша її інтуїція, багатший досвід і міцніша сила волі, – тобто чим більш розвинуті її набуті навички (у випадку обдарованої особистості – здібності – О. М.), тим успішніше вона просувається до поставленої мети. Завдяки можливостям реципрокного впливу люди все ж можуть певною мірою бути творцями своїх долі» [5, с. 280-281].

Синергетичний детермінізм пов'язується з постнекласичним етапом у розвитку психології (кінець ХХ ст.). Серед ознак постнекласичної психології: мережевий принцип організації наукового знання; міждисциплінарний дискурс, легалізація внутрішньо суб'єктивного досвіду; відкрита раціональність і

парадигмальна толерантність, герменевтичний стиль мислення [17]. Основи постнекласичної методології проглядаються вже у намаганнях Г. Олпорта узгодити «мережі» методологічних підходів із позицій «системної еклектики» [48].

Відкриття синергетичних процесів завершило етап відходу від розуміння детермінізму як жорсткої обумовленості. Не лише фізичні та хімічні, але й соціальні процеси стали моделюватися як полідетерміновані й такі, в яких відносно спокійні проміжки, що можуть пояснюватися навіть із позицій лінійного детермінізму, перемежуються з тими, де система стає дисипативною (неврівноваженою), а флуктуації роблять напрям дальшого розвитку непередбачуваним аж до точок біфуркації, після яких система знову виходить на лінію прогнозованого розвитку [72].

Синергетичний детермінізм – поняття, яке, очевидно, найповніше охоплює всі парадигмальні й методологічні особливості постнекласичної психології. Мається на увазі не лише її толерантність до методологічного різноманіття, але й налаштованість сприймання на різні типи детермінації психічних явищ на різних рівнях функціонування й розвитку психічних систем.

Синергетичний детермінізм є пояснювальним принципом, у якому цілком узгоджуються механістичний лінійний детермінізм – на рівні біопсихічних процесів, опосередкований детермінізм – на рівні соціальної регуляції, та ймовірнісний детермінізм – на рівні свідомої саморегуляції особистісного розвитку. Відкриті дисипативні системи, що обмінюються інформацією та енергією із зовнішнім середовищем, можуть лінійно розвиватися аж до точок біфуркації, після чого напрямок дальшого розвитку стає непрогнозованим або ймовірносно прогнозованим, є досить точними моделями таких різнорівневих психологічних феноменів й закономірностей, як інсайт, нерівномірність психічного розвитку, кризи у розвитку особистості, процеси, пов'язані з творчістю, процеси розвитку обдарованої особистості.

Ключова роль тут відводиться певним «одиницям» свідомості (цінностям, стратегіям), які можуть розглядатися як атрактори. «Парадоксальність дії атрактора в тому, що він детермінує актуальний стан системи її майбутнім станом. Цього стану ще не досягнуто, його не існує, але він якимсь чином впливає з майбутнього на сьогодення»

[50, с. 24]. Ще раз наголосимо на тому, що навіть коли б нам вдалося управляти процесом становлення обдарованої особистості з допомогою оптимально згрупованих атракторів (цінностей), то бажаний результат можна спрогнозувати лише з певною ймовірністю. «Шлях еволюції стає жорстко заданим тільки після влучення в лійку атрактора й проходження точки біфуркації. Але до цього моменту при наближенні до точки біфуркації й загостренні нестійкості роль флуктуацій багаторазово підсилюється. На сцену виходить фактор випадковості» [там само, с. 25]. Отже, після проходження етапу становлення розвиток обдарованої особистості виглядає більш еволюційним і прогнозованим.

Одним із перших синергетичні принципи до аналізу стратегіальної організації свідомості, моделювання процесу творчості та розвитку обдарованої особистості застосував В. О. Моляко. Стратегії творчості розглядаються як «своєрідні лоцмани свідомості, які дозволяють організовувати своєрідний хаос і безлад мислення, знаходити шляхи і засоби такого впорядкування, яке дозволяє в кінцевому рахунку вирішити нову задачу, завершити творчий процес досягненням рівноваги, гармонізацією» [34, с. 86]. На прикладі проектно-конструкторської діяльності розкривається продуктивність синергетичного підходу, розглядаються «...дисипативний і атрактивний цикли процесу творчості, біфуркації в його нелінійній структурі, а також роль своєрідних еталонів, які цілком можна розглядати як фрактальні об'єкти, що дозволяють впорядковувати хаотичний, невпорядкований потік процесу творчості та виявляти конструктивну роль випадковостей» [там само, с. 87].

Холархічний детермінізм (холархія – ряд укладених одна в одну цілісностей) стає провідним у постнекласичному періоді розвитку психології (початок ХХІ ст.). Особистість розглядається як вища форма органічної цілісності, але не протиставляється суспільству чи природі, а навпаки, розглядається як холон, що вкладений у холони вищого рівня.

У своєму ґрунтовному аналізі З. С. Карпенко, з посиланням на інших авторів, серед принципів сучасної персонології виокремлює й принцип холархії: «...принцип холізму, інтерпретаційний потенціал якого охоплює як лінійно детерміновані процеси у відносно стабільних, закритих системах, так і нелінійні, «творчі» процеси у

відкритих неврівноважених системах; підпорядкований йому принцип рекурентності, тобто смислового резонансу, сутнісної подібності явищ і подій, що відбуваються на різних рівнях реальності; принцип холархії – взаємне включення в єдине ціле різних рівнів і аспектів реальності; принцип синхронності колективного несвідомого з подіями життєвої біографії людини; принцип імплікаційної когерентності – узгодженості різнопорядкових психічних явищ [17, с. 421].

Важливим є прийняття постулату телеологічності, оскільки інтрасуб'єктні витоки детермінізму пов'язані з постановкою віддалених цілей, а не з реакцією на безпосередні ситуаційні стимули. Таким чином, дослідниця підводить до основної тези, що характеризує постпостмодерністську, тобто сучасну психологію, – врахування аксіологічних чинників (як у проектуванні майбутнього у вигляді цілей, так і в оцінці й корекції досягнутих результатів). «Найбільш бажаним і відрефлексованим її результатом вважається отримання холархічних моделей, тобто взаємно запакованих сфер (рівнів) духовного трансцендування особистості, що диктують провідні цінності і смисли людського існування» [17, с. 430].

Психологічний тезаурус причинних обумовленостей. У контексті особистісного розвитку з поняттям «детермінізм» пов'язані поняття «детермінація», «самодетермінація», «регуляція», «саморегуляція», «самотворення», «самоздійснення». Їхні значення частково перетинаються, але мають і власне змістове наповнення.

Очевидно, що поняття «самотворення» і «самоздійснення» більшою мірою підходять до характеристики процесів, пов'язаних із внутрішньо детермінованими змінами особистості, що пройшла етап становлення та виробила, за висловом С. Д. Максименка, власну «лінію» розвитку [31].

Виокремлюючи серед ознак самоздійснення наявність у людини власного проекту (стратегії) життя, потреб у самовдосконаленні, у досягненні життєвих цілей, у визнанні особистісних досягнень, О. М. Кокун дає таке означення: «Особистісне самоздійснення можна визначити як свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного «простору життя» [61, с. 12].

Зміст поняття «самотворення» розкривається через творчу природу людини і суб'єктні витoki її активності. Л. З. Сердюк пише: «Процес самотворення є цілісним самодетермінованим, складно організованим феноменом, що опосередковується комплексом параметрів особистості, зокрема цінністю саморозвитку, цілісністю сприйняття життєвого шляху, самоприйняттям, вірою в свої сили, готовністю до самозмін тощо» [60, с. 11]. У структурі самотворення дослідниця виокремлює особистісну автономію, систему ціннісних орієнтацій та самоефективність.

Як уже зазначалося, детермінаційні впливи, що здійснюються на особистість, позначаються поняттями «детермінація» і «самодетермінація». Про детермінацію говорять тоді, коли на особистість здійснюються численні зовнішні впливи, що діють сукупно і майже не піддаються аналізу поодиноці, а постають як інтегральний вплив чи інтегральний результат. Поняття «самодетермінація» застосовують для опису процесів, у яких особистість впливає на саму себе цілісно, без виокремлення певних агентів впливу. «Найзагальніше розуміння процесу самодетермінації може бути побачене в тому, що особистість іде шляхом створення (вибору, інтеріоризації, конфігурування, самостійного випрацювання) підстав, цілей, критеріїв та логіки руху до нею ж бажаного стану своєї «психологічної системи» [59, с. 101].

Психологічними методами дуже складно чи майже неможливо встановити внесок кожного чинника у загальну картину змін хоча б тому, що діють не окремі впливи, а інтегрований сукупний вплив. У тих випадках, коли детермінація здійснюється для приведення стану однієї системи до вимог іншої (за К. К. Платоновим) та існує зворотний зв'язок для оцінки й корекції результатів, йдеться про **регуляцію**. У психології це, як правило, саморегуляція – свідомо активність суб'єкта, спрямована на корекцію людиною своїх психічних станів, поведінки чи особистісного саморозвитку. Характер психічної регуляції може змінюватися в залежності від того, на якому рівні психічного здійснюється регуляція, або яка підсистема виконує роль регулятора: мотиваційна регуляція, емоційна регуляція, ціннісна регуляція тощо.

Отже, у тих ситуаціях, коли переважний вплив на становлення особистості здійснюють суспільні цінності, йдеться про ціннісну

детермінацію, а коли людина на основі особистісних цінностей вибудовує програму власного саморозвитку і розвивається у відповідності з нею, тоді йдеться про ціннісну саморегуляцію.

1.2. Потребова природа цінностей

Потреби і цінності обдарованої особистості. Взаємодія соціальних і особистісних цінностей відбувається в процесі задоволення людиною її потреб. Якщо культура (в широкому розумінні цього слова) може бути представлена через соціальні цінності, на які орієнтується особистість, то «реципієнтами» цих культурних впливів у структурі самої особистості є потреби, точніше – можливості їх задоволення в межах ціннісного поля суспільства, і особистісні цінності, які відображають індивідуальний досвід задоволення потреб.

Загальновизнано, що в потребах, як у первинних внутрішніх детермінантах людської активності, криються витoki конкретних мотивів діяльності. Якщо ж взяти до уваги те, що існують певні категорії людей зі стійкою спрямованістю, діяльність і здібності яких розвиваються в одному, обраному ними самими напрямку, то саме в потребах, які «спеціалізуються», зростають і збагачуються впродовж життя, варто шукати витoki особистісного розвитку. «Саме через потреби, які одночасно є властивостями спрямованості особистості і мотивами її діяльності, здійснюється єдність свідомості (а відповідно, й особистості) і діяльності. Адже саме потреба як мотив діяльності, як її спонукальна сила, втягує в неї (в діяльність) всі інші необхідні для цього властивості особистості і психічні процеси» [53, с. 108].

Для обдарованої особистості, втім як і для решти, настає момент, коли вона усвідомлює власні потреби і починає задовольняти їх не спорадично, а цілеспрямовано, зв'язуючи з імпліцитною концепцією свого життя. Відбувається взаємовплив і взаємозбагачення специфічних, притаманних обдарованим людям, потреб, з одного боку, і творчих здібностей, за допомогою яких вони можуть задовольнятися, – з іншого. Таким чином, у всіх обдарованих людей має виробитися щось спільне у потребовій сфері, певні домінантні потреби, які є визначальними для вибіркового сприймання соціальних цінностей і формування особистісних цінностей – внутрішніх регуляторів особистісного розвитку.

Одним із перших це підмітив А. Маслоу, складаючи психологічні портрети Макса Вертгеймера і Рут Бенедікт як людей, здатних до самоактуалізації. «Коли я намагався зрозуміти їх, думати про них, писати про них у щоденнику і робити замітки, в один прекрасний момент я зрозумів, що ці двоє людей мають дещо спільне. Я кажу про тип особистості, а не про індивідуальні риси, які різні і непорівнювані. Це було абсолютно приголомшливо. Я намагався знайти той же тип в іншому місці, і знаходив його, одну особистість за іншою» [91, с. 41].

Виокремлення провідної потреби чи поєднання потреб, які разом із розвитком відповідних здібностей та особистісних цінностей поступово формують стійку спрямованість особистості на розвиток обдарованості, дозволяє розглядати обдаровану особистість як окремий психологічний тип. Перелік цих типотвірних потреб дав би змогу зосередитися саме на них і абстрагуватися від інших, несуттєвих для тих випадків, коли йдеться про обдаровану особистість, а не про особистість взагалі.

Важливо окреслити межі понять «потреби особистості» і «особистісні цінності». Найрозгорнутіше зіставлення потреб і цінностей було здійснене Д. О. Леонтьєвим. Дослідник певною мірою протиставляє індивідуальну природу потреб соціальній природі особистісних цінностей (див. таблицю 1.2.1.).

Вплив соціуму на особистісні цінності неможливо заперечувати, але, на нашу думку, варто підкреслити відмінності між соціальними й особистісними цінностями, принаймні у тих випадках, коли йдеться про обдаровану особистість. Наведена схема вибудована на основі схеми Д. О. Леонтьєва [27]. Його розуміння потреб цілком узгоджується з нашим, але є суттєві розбіжності у розумінні особистісних цінностей.

Можна припустити, що особистісні потреби обдарованих людей відображають у своїй взаємодії типові, спільні для всіх них моменти, а особистісні цінності – унікальні особливості індивідуального ціннісного досвіду, що сформувався у процесі задоволення потреб. У цьому розумінні особистісні потреби й особистісні цінності безумовно входять до структури особистісних диспозицій, постаючи власне психологічною, конкретизованою в окремих індивідах, реальністю.

Таблиця 1.2.1.

Відмінності між потребами й особистісними цінностями

Відмінності між потребами й особистісними цінностями (Д. О. Леонтьєв)			Авторське розуміння особистісних цінностей обдарованої особистості
	Потреби	Особистісні цінності	Особистісні цінності
Джерело	Індивідуальні відносини зі світом	Колективний досвід соціальної спільноти	Індивідуальний досвід задоволення особистісних потреб
Відносна значимість і спонукальна сила	Постійно змінюється	Незмінна	«Мінлива стійкість» - одні й ті ж самі ціннісні конструкти перегруповуються і змінюють свій регуляційний потенціал в залежності від оцінки ситуації
Залежність від моменту	Сильно залежить	Не залежать	Вибіркова залежність від ситуації: 1) в особистісно значимих ситуаціях – не залежать; 2) в особистісно незначимих – залежать
Суб'єктивна локалізація	«Всередині»	«Ззовні»	«Всередині»
Характер впливу	«Штовхають»	«Притягують»	Задають вектор розвитку особистості
Куди спрямовують	До бажаного стану	У бажаному напрямку	У бажаному напрямку
Насичення і дезактуалізація	Тимчасово можлива	Неможлива	Неможлива
Форма репрезентації	Зв'язки з об'єктивними умовами життя	Ідеал (модель обов'язкового)	Уявлення про власні можливості у соціальній взаємодії і способах діяльності
Критерії необхідності	Індивідуальні	Суспільні	Індивідуальні

Заслуга введення поняття «потреба» до наукового психологічного обігу належить Г. Мюррею. Він виокремив, описав, класифікував потреби і дав їх означення: «Потреба – це конструкт (конвенціональна фікція чи гіпотетичне уявлення), що позначає силу, яка діє в мозку, силу, яка організує перцепцію, аперцепцію, інтелектуальну діяльність, довільні дії таким чином, щоб наявна незадовільна ситуація трансформувалася у певному напрямку» [92, с. 123]. Окремі з положень, що їх висунув Г. Мюррей, є досить продуктивними для аналізу розвитку обдарованої особистості. До них можна віднести положення про зв'язок потреби з відповідними

цінностями (щоправда, зовнішніми стосовно особистості), про проактивні (тобто спонтанні, такі, що породжуються всередині особистості) та модальні потреби (ті, в результаті дії яких виникає діяльність заради самої діяльності). Особливо важливим є положення про взаємодію провідних потреб, у результаті якої утворюється стійка «тематична диспозиція», що визначає характер взаємодії людини з дійсністю.

К. Обуховський висунув тезу, яка більшою або меншою мірою поділяється більшістю дослідників: потреби не мають безпосередньої регульовальної сили. Справжнім центром регуляції і діяльності, і розвитку є особистість. «Потреби – це те, що необхідно людині для того, щоб вона могла існувати як організм, розвиватися як особистість і бути психічно вільною» [46, с. 13].

Механізм розвитку потребової сфери особистості та її регуляційної дії в окремій ситуації описав К. Левін, увівши поняття «квазіпотреби» [24]. Коротко квазіпотреби можна визначити як актуалізовані в конкретній ситуації потреби окремої людини, в результаті яких виникає намір діяти. У цьому сенсі поняття квазіпотреби включає й унікальний досвід задоволення потреб окремою людиною, й власні можливості для їх задоволення (в тому числі ті, яких ще немає, але які можна розвинути), або, іншими словами, здібності, й взаємодію актуалізованої квазіпотреби з іншими потребами, й оцінку особистістю параметрів ситуації, що впливатиме на реалізацію наміру в діяльності. Під цим кутом зору й розглядатиметься далі взаємодія здібностей та типотвірних для обдарованої особистості потреб.

Загальний механізм розвитку потребової сфери окреслив Г. С. Костюк: «У діяльності потреби людини не тільки задовольняються, а й збагачуються. Виникають вищі потреби, спочатку матеріальні, а згодом і духовні» [20, с. 446]. Специфіка задоволення потреб обдарованої особистості полягає в тому, що діяльність, у якій задовольняються потреби, є творчою. Це означає, що діяльність не може бути виконаною за рахунок лише актуальних ресурсів. Продукт, який вирізнявся б новизною, потребує нових мисленнєвих стратегій та способів дій. Отже, діяльність із задоволення потреби, в такому випадку, завжди пов'язана не лише з використанням уже існуючих здібностей, а й із їх розвитком.

Г. С. Костюк підкреслював роль взаємодії потребової сфери і здібностей в процесі розвитку особистості: «Оскільки здібності розвиваються в процесі діяльності, то вони виявляються залежними в своєму розвитку від потреб, інтересів та інших мотивів діяльності. А від розвитку здібностей залежать можливості людини включатися в різноманітні види діяльності, домагатися успіху в ній і тим самим далі збагачувати свої потреби. Отже, між розвитком потреб і здібностей існує складний взаємозв'язок» [20, с. 446-447]. Розвиваючи здібності, людина розвивається як особистість, а її зростаючі потреби вимагають свого задоволення на все нових і нових рівнях розвитку здібностей.

Ціннісне ставлення до нових здібностей як до засобу задоволення потреб веде до накопичення змін у системі цінностей обдарованої особистості, сприяючи її самореалізації. К. О. Абульханова і Т. Н. Березіна пишуть: «Поєднання потреб і здібностей стає основою розвитку особистості, оскільки лише задоволення потреби в самореалізації веде до розвитку. Самореалізація – це, насамперед, застосування своїх індивідуальних здібностей творчим чином» [1, с. 153].

Результатом взаємодії потреб і здібностей людини є її особистісні цінності, які на певному етапі самі стають важливою ланкою в процесі самодетермінації особистісного розвитку. «Здібності людини відпочатку є властивістю окультуреної функціональної системи; вони не вичерпуються властивостями самої системи; вирішальним моментом в їх розвитку є їх детермінованість індивідуальними цінностями. Саме ці індивідуальні цінності визначають якісну специфіку здібностей, від них залежить, що побачить і запам'ятає людина, яка думка у неї з'явиться, яка буде природа індивідуальних свідомостей» [83, с. 251].

Здатність до розгорнутої глибинної рефлексії власної діяльності, зовнішніх і внутрішніх умов, з нею пов'язаних, є характерною особливістю обдарованої особистості. Її метакогніції включають і особливості виконання окремих дій та операцій, і знання про власні особистісні властивості, що сприяють чи перешкоджають процесу діяльності (здібності, за К. К. Платоновим), і рефлексії стосовно її сприймання оточенням, визнання чи невизнання результатів діяльності.

Загальну модель зростання потреб у взаємозв'язках зі здібностями та особистісними цінностями представлено на рис.1.2.1.

Здібності є водночас «інструментом» для задоволення потреб і особистісною цінністю обдарованої людини. Вони, безумовно, є змістами свідомості і беруть активну участь у проектуванні

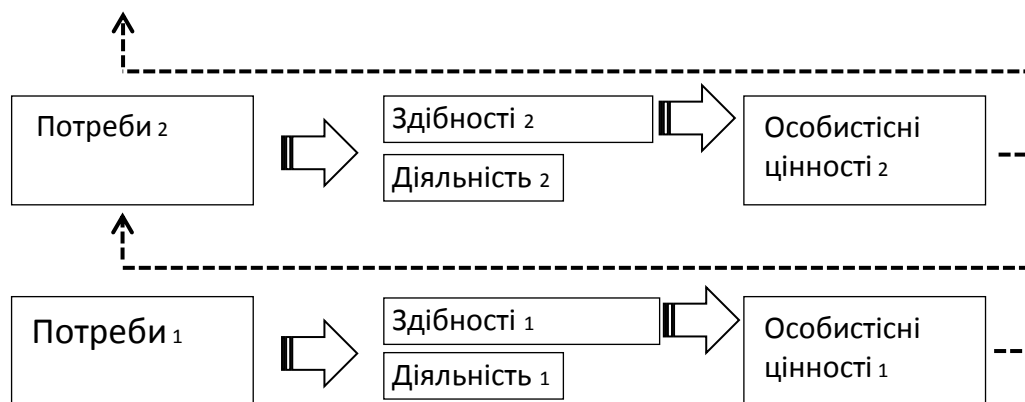


Рис. 1.2.1. Зростання потреб як результат розвитку здібностей та особистісних цінностей обдарованої особистості

саморозвитку особистості. «Здібності – це внутрішній динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: 1) у здатності суб'єкта вирішувати ситуаційні й життєві завдання з допомогою ефективних діяльностей; 2) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності» [40, с. 230].

Результати рефлексії діяльнісних, емоційних і соціальних компонентів задоволення потреби інтегруються у ціннісний досвід людини у вигляді особистісних цінностей. У свою чергу особистісні цінності змінюють зміст потреби, збагачують її знаннями про відпрацьовані, актуальні та можливі способи її задоволення, а відтак дозволяють підняти рівень домагань при постановці нових цілей. Кожен наступний акт задоволення потреби спирається на здібності, що розвинулися і накопичилися у попередніх актах. Саме тому здібності можна розглядати як компонент структури ціннісної свідомості обдарованої особистості.

Класифікація потреб обдарованої особистості. Враховуючи складність психічної організації людини і завдання того чи іншого дослідження, окремі вчені наводять досить великі переліки потреб. Для прикладу, Л. І. Божович виокремлює такі потреби дитини:

потреба у нових враженнях, потреба у спілкуванні, потреба в русі, потреба у спільній діяльності з дорослими людьми, потреба слідувати засвоєним нормам і прийомам, потреба в пізнанні себе, оцінці якостей власної особистості; потреба бути і відчувати себе членом колективу; потреба орієнтуватися в довкіллі і у самому собі; потреба бути на рівні не лише вимог оточення, але й власних вимог і власної самооцінки; потреба у самовизначенні; потреба скласти своє власне уявлення про довкілля, утвердити власне світорозуміння, світогляд; потреба знайти своє місце у загальному потоці життя; потреба розібратися у сенсі життя, визначити сенс власного існування; потреба виробити власні погляди на питання моралі [6].

Загальноприйнятої класифікації потреб, яка б за певними критеріями впорядковувала їх, не існує. Різноманіття потреб зумовлюється не лише багатогранністю особистості як певного філософського узагальнення, а й різноманіттям окремих особистостей в їх індивідуальних потребових проявах. Одним зі способів подолання цих труднощів є типологічний підхід до особистості. Логічно припустити, що певні психологічні типи, серед них і обдарована особистість, мають виразні відмінності у структурі потребової сфери.

Очевидно, що для того, щоб класифікувати потреби таким чином, аби вони не перетиналися (або, якщо й перетиналися, то найменшою мірою), основи для класифікації мають бути найзагальнішими. Отже, всі людські потреби можуть бути поділені на дві великі групи: вітальні й особистісні. Зрозуміло, що вітальні не протиставляються особистісним. Не можна говорити й про те, що лише повне задоволення вітальних потреб відкриває людині шлях до задоволення потреб особистісних. У ситуації часткової депривації біологічних потреб людина продовжує розвиватися як особистість. Якщо вітальні потреби співвіднести з дефіцитарними, а особистісні – з буттєвими (за А. Маслоу), то стають очевидними якісні відмінності між ними. Основна психологічна характеристика дефіцитарних потреб полягає в тому, що їх незадоволення викликає напруження чи навіть хворобу, а задоволення – знімає напруження; одну потребу не можна задовольнити через іншу; після задоволення потреб люди перестають їх відчувати. Задоволення ж буттєвих потреб нерідко не знімає напруженості, а навпаки – підвищує її, сприяючи розвитку особистості; незадоволення призводить до «метапатологій»: апатії, відчуження,

депресії, екзистенційних неврозів [32].

Співвідношення між вітальними й особистісними (вищими) потребами у їх взаємодії та розвитку було показано О. М. Леонтьєвим. «Якби потрібно було у найзагальнішому вигляді показати шлях, який проходить розвиток людських потреб, то можна було б сказати, що він починається з того, що людина діє для задоволення своїх елементарних, вітальних потреб, а далі це співвідношення перевертається: людина задовольняє свої вітальні потреби, щоб діяти заради досягнення цілей, що відповідають її вищим потребам. Саме цей шлях характерний для розвитку людини як особистості» [25, с. 11].

Особистість, завдяки своїм цінностям, здатна до самодетермінованої активності, спрямованої на задоволення потреб. Д. О. Леонтьєв підкреслює, що відсутність чогось може бути тільки певним стимулом до розвитку, а його психологічні засоби мають бути реальними й визначеними. «У такому розумінні потреба постає не як негативна характеристика індивіда, що визначається через відсутність, нужду у чомусь, а як позитивна характеристика, що відображає присутність певної форми взаємодії зі світом, певної форми діяльності...» [28, с. 112].

Обдаровані люди навряд чи вирізняються з-поміж інших, коли йдеться про структуру чи способи задоволення вітальних потреб. А от щодо соціальних, когнітивно-творчих і, особливо, екзистенційних, то різниця має бути, оскільки обдарована особистість має особливі способи взаємодії з соціальним оточенням, розвиває особливі здібності для самореалізації та ціннісного самоствердження.

Обдарована людина свої життєві відносини вибудовує на ціннісному ставленні до власних здібностей як основного способу задоволення своїх потреб, що й зумовлює її типологічну відмінність. Будь-які з особистісних потреб кожна обдарована особистість намагається задовольнити з допомогою «свого» сталого набору здібностей, звичайно розвиваючи їх і пристосовуючи до конкретної життєвої ситуації.

Аналіз наукових джерел показує, що особистісні потреби можна об'єднати у три групи: соціальні, когнітивно-творчі та екзистенційні.

Таблиця 1.2.2.

Типові потреби обдарованої особистості

Види потреб		
соціальні	когнітивно-творчі	екзистенційні
<ul style="list-style-type: none"> потреба у визнанні 	<ul style="list-style-type: none"> пізнавальна потреба потреба у розвитку потреба у творчості 	<ul style="list-style-type: none"> потреба у суб'єктності потреба у самоідентичності потреба у сенсі життя духовні потреби

Соціальні потреби. Потреба у визнанні. Потреба у визнанні, на думку В. С. Мухіної, розвивається з дошкільного дитинства. Визначаючи напрям розвитку особистості, «...вона орієнтує на досягнення того, що є значимим у культурі, до якої належить дитина» [45, с. 47]. Як тільки виникає «Я», дитина починає тестувати соціальну й предметну реальність, сподіваючись на оцінку й визнання себе та своєї діяльності як важливих, чи хоча б прийнятних для оточення.

До спектру потреби у визнанні можна віднести декілька соціально детермінованих потреб, розвиток яких веде до формування і підтримання однієї з фундаментальних особистісних потреб – *потреби в самоповазі* (В. Джемс, Х. Когут). Потребу в *самоствердженні* можна віднести до соціальних потреб, виходячи з того, що особистість стверджується, виокремлюється, виокремлюється з соціального оточення з допомогою індивідуального поєднання особистісних якостей, вчинків і домагань, а соціум визнає лише ті з них, які відповідають соціальним вимогам і підтверджуються реальними здібностями і досягненнями людини.

Один із основоположників психоаксіології, В. Томас виокремив основні соціальні потреби, необхідні для функціонування людини у суспільстві. Це потреби в безпеці, у визнанні, у дружбі та в новому досвіді» [93].

А. Адлер серед базових потреб людини виокремлює потреби в домінуванні (у владі) й у визнанні, задоволення яких можливе на марному чи корисному боці життя. У першому випадку суб'єкт будь-якою ціною намагається взяти гору над оточенням, не гребуючи й агресивними методами: «Замість того, щоб вивищити себе, він принижує інших» [2, с. 63]. У другому випадку, прагнучи визнання на

корисному боці життя, людина, розвиває власні здібності, долає комплекс неповноцінності, формує індивідуальний стиль життя, який дозволяє їй задовольнити ще одну базову потребу – у спільності (в належності). При цьому А. Адлер висуває три винятково важливі для розуміння механізмів розвитку обдарованої особистості положення: 1) «...мають бути відкинуті всі упередження стосовно вроджених здібностей» [там само, с. 13], як такі, що «шкодять зовні обдарованим дітям, породжуючи очікування, під тиском яких дитина може зламатися, а також зовні необдарованим, заставляючи їх швидко відмовлятися від будь-яких зусиль» [там само, с. 24]; 2) «...більші успіхи досягаються, як правило, в результаті мужнього додання труднощів, не завдяки вихідному «таланту», а при нестачі «таланту» [там само, с. 14]; 3) долаючи перешкоди, дитина не лише долає комплекс неповноцінності, а й підвищує почуття власної цінності.

Потреба в персоналізації, яку виокремлює А. В. Петровський як основну особистісну потребу, без сумніву є такою для обдарованої особистості. По-перше, вона проявляється «...в мотивації досягнення, у домаганнях уваги, слави, дружби, поваги, положення лідера...» [52, с. 249]. По-друге, для того, щоб бути представленою в інших, людині необхідно розвивати певні здібності та мати результати певної діяльності, які є важливими для цих інших.

Потребу у *визнанні* можна розглядати як базову для всіх інших соціальних потреб. У піраміді потреб А. Маслоу потреба у визнанні (повазі) стоїть на рівень нижче від потреби у самоактуалізації. Для її реалізації необхідні не лише внутрішні особистісні передумови, а й зовнішні соціальні. Відтак потреби, які належать до визнання і поваги, діляться на два класи: «До першого з них відносяться сила, досягнення, адекватність, майстерність і компетентність, впевненість перед викликами зовнішнього світу, незалежність і свобода. До другого ми зарахуємо те, що можна назвати бажанням хорошої репутації чи престижу (визначаючи їх як оцінку з боку інших людей), а також статус, відомість і славу, перевагу, визнання, увагу, значимість, почуття власної гідності чи вдячність» [32, с. 67]. Маслоу спеціально підкреслює, що потреба у визнанні може бути задоволена лише на основі самооцінки людини, в основі якої лежать «реальні здібності особистості, її компетентності і відповідність задачі, що вирішується» [там само, с. 68]. Для розуміння особливостей задоволення потреби у

визнанні обдарованими людьми важливо розуміти її зв'язок із реальними підставами – результатами діяльності. «І тут корисно розрізняти справжні компетентність і досягнення, в основі яких лежить винятково сила волі, цілеспрямованість і відповідальність, від того, що дається природнім чином, без будь-якої праці, одними вродженими якостями, конституцією, біологічною долею, або, як виразила це Хорні, від Справжнього Я, а не від ідеалізованого псевдо-Я» [там само, с. 68].

Специфіка регуляційного впливу потреби у визнанні на розвиток обдарованої особистості полягає в тому, що вона на перших порах активізує когнітивно-творчі потреби як засоби свого задоволення, а згодом, коли формуються екзистенційні потреби, вона немов би розчиняється в них, набуваючи іншої якості.

Когнітивно-творчі потреби. У структуру когнітивно-творчих потреб обдарованої людини входять *пізнавальна потреба, потреба у розвитку здібностей, потреба у творчості*. Специфіка, склад та змістове наповнення дозволяє назвати їх когнітивно-творчими.

Пізнавальна потреба має кілька векторів свого спрямування і розглядається як потреба у пізнанні нового (В. С. Юркевич, D. E. Berlyne), у самопізнанні (В. В. Столін, І. І. Чеснокова, М. І. Лісіна), потреба в орієнтації, що пов'язана з інтелектуальним пізнанням світу, з спілкуванням, з осмисленням власного життя (К. Обуховський).

Пізнавальна потреба розглядається як одна із основних передумов обдарованості. У цьому зв'язку Н. С. Лейтес виокремлює особливості пізнавальної потреби: «отримання нового знання не послаблює, а, навпаки, підсилює її. По мірі збагачення знань прагнення до пізнання росте. Пізнавальна потреба в розвинутій формі стає ненасичуваною – чим більше людина узнає, тим більше їй хочеться знати. У цьому розумінні вона принципово відрізняється від будь-яких органічних потреб» [62, с. 62].

Хоча сила та інтенсивність пізнавальної потреби у різних людей неоднакова, але спільним є те, що вона опосередковується соціально значимими цілями і задовольняється в цілеспрямованій пізнавальній діяльності. На думку В. С. Юркевич, розвиток пізнавальної потреби детермінується трьома чинниками: активністю, потребою у розумовій діяльності та задоволенням від розумової праці [84]. Задоволення пізнавальної потреби стимулює розвиток здібностей.

Для розуміння механізмів розвитку обдарованої особистості важливо уточнити, що пізнавальна потреба завжди спрямована в майбутнє, «працює» на передбачення і на випередження. Її результатом часто буває знання, що не має жодного ситуаційного значення, але може набути його у майбутньому. При цьому кожен із тисяч самодетермінованих завершених актів пізнання супроводжується позитивним емоційним підкріпленням, а накопичуючись і усвідомлюючись стає частиною ціннісного досвіду особистості. Цією неов'язковою доцільністю та процесуальним задоволенням пізнавальна потреба подібна до творчості і, очевидно, є її передумовою.

Якщо розглядати розвиток пізнавальної потреби в поєднанні з реалізацією потреби у визнанні, то можна з певною долею ймовірності стверджувати, що від моменту, коли дитина починає використовувати пізнавальні здібності як засоби досягнення визнання, починається розвиток обдарованої особистості.

Потреба у розвитку здібностей. Все те загальне й значиме, що написано про розвиток особистості, написано обдарованими людьми і вже тому стосується передусім розвитку обдарованої особистості. Не є винятком і висловлювання Г. Олпорта: «Перспектива розвитку, яку я для себе бачу, є сутністю моєї свободи. Свобода закладена в нашій життєвій позиції, в проведенні в життя надії на постійний саморозвиток» [87, с. 32].

Логічно припустити, що напрям для розвитку когнітивно-творчих потреб задається життєвою ситуацією. Оскільки параметри життєвої ситуації є досить варіативними і мають тенденцію до змін, то й здібності, що актуалізуються для задоволення зумовлених ситуацією потреб, теж постійно змінюються: одні втрачають стимули до розвитку і деградують, а інші, навпаки, починають інтенсивно розвиватися. Таким чином, когнітивно-творчі потреби з точки зору соціальної регуляції особистісного розвитку виглядають ситуаційно-зумовленими й адаптаційними.

Задоволення потреби у розвитку здібностей супроводжується емоційним підкріпленням. На його важливу роль у розвитку обдарованої особистості вказувала О. І. Кульчицька: «Цей ситуаційний вплив емоційних процесів на психічну діяльність, асоціюючись у дитини з успіхами у певній конкретній ситуації, може перерости у

стійке емоційно-позитивне ставлення до певної конкретної діяльності, а в процесі свого подальшого розвитку стати мотивацією цієї діяльності – інтересом до неї» [23, с. 27].

Важливо, щоб здібності, з допомогою яких реалізується потреба у розвитку, стосувалися певної, визначеної діяльності. «У розвитку схильність, консолідуючись з відповідними здібностями психіки, як от: просторові уявлення, творча уява, оригінальне мислення, бачення новизни ситуації і її специфіки і т.п., може закріпитися при відповідних умовах середовища і перерости в обдарованість до певної конкретної діяльності» [там само, с. 27].

Обдарована людина може розвиватися і відносно автономно від вимог, що задаються параметрами життєвої ситуації. Одна з умов, яка робить це можливим, описана К.О. Абульхановою та Т. М. Березіною: «Якщо особистості вдається встановити зв'язок своїх потреб і здібностей, то вона отримує можливість «дистанціюватися» від суспільства, отримує резерв часу, оскільки стає самодостатньою, самоосновною. Вона може розпоряджатися своїми здібностями у вибраному нею напрямку, розвивати їх у заданій нею самою мірі» [1, с. 152]. При цьому особистість розглядається не тільки як «спосіб зв'язку своїх здібностей і потреб», а й як «суб'єкт використання своїх здібностей для задоволення своїх потреб» [там само, с. 152-153].

Обдаровані люди, на відміну від інших особистісних типів, задовольняють когнітивно-творчі потреби й адаптуються до мінливих умов життя переважно з допомогою одних й тих самих здібностей, які в цьому зв'язку є константними і трансситуаційними. Отже й потреби та особистісні цінності, які формуються в результаті їх задоволення, разом зі здібностями, розвиваються в одному напрямку впродовж тривалого часу, нерідко впродовж життя. Довготривалість цієї взаємодії очевидно й породжує той високий рівень здібностей, який є однією з найважливіших ознак обдарованої особистості.

Потреба у творчості. У психології творчість позиціонується як вищий рівень суб'єктних властивостей особистості (Б. Г. Ананьєв), вищий рівень розвитку діяльності (В. А. Роменець, Я. О. Пономарьов), як іманентна для людини і суспільства потреба у творчості та творчих людях (К. Роджерс). Іманентність потреби у творчості засвідчують експериментальні дослідження М. О. Бернштейна та О. О. Конопкіна, які доводять, що навіть при виконанні нескладних дій, які згортаються

й автоматизуються, людині властива суб'єктна регуляція та тенденція до немеханічного відтворення навіть найпростіших дій.

Творчі здібності ми розглядаємо як таку надбудову над виконавськими здібностями, яка дозволяє не просто ефективно, а по-новому виконувати діяльність так, щоб її оригінальний продукт міг бути визнаним суспільно корисним. Відповідно до ціннісно-інвенційної концепції творчості, що розробляється нами, потреба у творчості розвивається в людей, які навчилися свідомо використовувати інвенції (відхилення від заданого зразка) для отримання такого результату діяльності, який би відповідав вимогам до творчого продукту.

Із розгорнутими, реалізованими творчими здібностями пов'язує обдарованість О. І. Кульчицька: «Спосіб розкриття творчої сутності людини у визначеній формі і досконалості у тій чи іншій сфері – це обдарованість. Саме форма, мається на увазі формальне вираження спрямованості творчого інтересу людини у відповідності з її індивідуальними здібностями, і повнота втілення цього інтересу є свідченням обдарованості, геніальності, талановитості» [23, с. 27].

Очевидно варто розрізняти іманентну, вроджену протопотребу в творчості і розвинену особистісну потребу, характерну для обдарованих людей. Остання, на думку В. О. Моляко, не може не відображатися у суб'єктивних переживаннях людини, що нею займається, у змістовій і структурній організації її свідомості, що проявляється вже у творчому сприйманні й осмисленні дійсності та проектується назовні з допомогою стратегій творчої діяльності [35].

Наративізація потреби у творчості в поєднанні зі сприйманням себе і власних здібностей у часовій перспективі може розглядатися як основа для самоконструювання і самоздійснення особистості [65; 76].

Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості. Ця група потреб формується в результаті становлення особистості в цілому, відображаючи як типологічні (обдарована особистість як окремий психологічний тип), так і індивідуальні (обдарована особистість як унікальний суб'єкт саморозвитку) особливості. Екзистенційні потреби як такі, що займають вищу сходинку в системній ієрархії, значною мірою впливають на зміст і способи задоволення субординарних потреб.

У психології екзистенційні потреби почали активно

досліджуватися у зв'язку з психотерапевтичною практикою, що не могло не вплинути на специфіку їх розуміння. Очевидно, що між екзистенційними переживаннями людини, яка повноцінно розвивається, і людини, яка потребує психотерапевтичної допомоги, є суттєва різниця. Але виокремлення категорії людей, потреби яких не задовольнялися повною мірою, дозволило виявити та класифікувати екзистенційні потреби, задоволення яких забезпечує повноцінне існування й розвиток особистості. Як приклад можна навести класифікацію потреб Е. Фрома: 1) потреби у зв'язках, у належності; 2) потреби в доланні пасивності на користь творенню; 3) потреби в укоріненості в культурній традиції і в братерстві; 4) потреби в ідентичності, в тотожності з самим собою; 5) потреби в системі поглядів і власних цінностях для взаємодії зі світом [80].

Для класифікацій, оснований не лише на теоретичній реконструкції, а й на результатах досліджень реальних людей, характерний відхід від тези, що джерелом виникнення потреб є зовнішні щодо людини явища. Все очевиднішим для психологів-практиків ставало те, що внутрішній світ людини, особливо, коли він складний, породжує нові потреби, пов'язані з сенсом її існування [10; 27; 76].

Біографічні дослідження показують, що в житті кожної обдарованої людини настає момент, коли здібності вже настільки розвинулися, що основні потреби задовольняються на досить високому рівні [14]. Особистісний розвиток після цього не припиняється, і метакогніції, що спочатку відображали переважно результати рефлексії процесу діяльності, поступово починають включати в себе знання про власні здібності і про реакції соціального оточення (потреба у визнанні), а згодом – знання про загальні закономірності світобудови. Людина замислюється не лише над власними потребами і способами їх задоволення, але й над сенсом своєї активності. Поруч із питаннями «як?», «у який спосіб?», постають питання «навіщо?», «для чого?», «який у тому сенс?». Обдарована особистість намагається вибудовувати власну модель світу, в якому їй була б зрозумілою її власна роль і сенс власного існування. Настає період екзистенційних переживань і роздумів, активізується формування екзистенційних потреб особистості.

А. Маслоу, на основі досліджень обдарованих людей, показав,

що їхні екзистенційні потреби спрямовані на постійне особистісне зростання та саморозвиток. «Людина має бути тим, чим вона може бути. Люди повинні зберігати вірність своїй природі. Цю потребу ми можемо назвати самоактуалізацією» [32, с. 68]. При цьому для обдарованих людей робився виняток із загального правила про можливість задоволення потреб вищого рівня тільки за умови задоволеності потреб нижчих рівнів. «Є люди, що мають виражену обдарованість від природи, для яких потяг до творчості є значимішим за будь-який контрдетермінант. Їх креативність може проявлятися не тільки як самоактуалізація, що виникає на основі базового задоволення, але й як самоактуалізація, що можлива, незважаючи на відсутність базового задоволення» [там само, с. 73].

К. Роджерс пов'язував розвиток особистості з відкриттям і довірою до свого справжнього Я, яке перебуває у постійному розвитку, навіть якщо його напрямок не збігається з груповими нормами. «Ель Греко, дивлячись на одну зі своїх ранніх робіт, мабуть усвідомлював, що «хороші художники так не пишуть». Але він достатньо довіряв своєму сприйняттю життя, власним почуттям, щоб зуміти й надалі виражати унікальне сприймання світу. Ймовірно, він міг сказати: «Хороші художники так не пишуть, але я пишу так». Або приклад з іншої галузі. Ернест Хемінгуей, звичайно, усвідомлював, що «хороші письменники так не пишуть». Але, на щастя, він прагнув до того, щоб бути Хемінгуеем, а не відповідати чийось уявленням про хорошого письменника. Здається й Ейнштейн проявляв незвичайну забудькуватість з приводу того факту, що хороші фізики так як він не думають. Замість того, щоб піти з науки через недостатню освіченість у галузі фізики, він просто прагнув бути Ейнштейном, думати по-своєму, бути самим собою...» [64, с. 234].

Типологічна і змістова невизначеність екзистенційних потреб обдарованої особистості потребують спеціальних досліджень. Важливо встановити особливості їх взаємодії з іншими особистісними утвореннями, зокрема з особистісними цінностями у процесі розвитку обдарованості. Переломним моментом, який стимулює рефлексію та екзистенційні переживання, на нашу думку, є досягнення обдарованою людиною значного відриву від контактного оточення у своїх здібностях і особистісних цінностях. Очевидно, що саме це породжує необхідність в осмисленні себе та сенсу свого життя. Відтак

екзистенційні потреби (у суб'єктності, у самоідентичності, у сенсі життя та у духовності) і пов'язані з ними особистісні цінності займають чільні місця у ціннісній свідомості особистості і впливають на змістове наповнення та інтенційність інших потреб – соціальних і когнітивно-творчих.

Потреба в суб'єктності. Для характеристики обдарованої особистості, можливо більше, ніж для інших особистісних типів, підходить започатковане С. Л. Рубінштейном розуміння суб'єкта як творця, який вибудовує власне життя, спираючись на високі етичні принципи [68]. Основні параметри цієї концепції суб'єкта узагальнені К. О. Абульхановою і А. Н. Славською: «1) рефлексія як здатність і свідомості, і самої людини віднестися до життя, перетворити його, вийти за межі його «ситуацій»; 2) відповідальність як прояв серйозного ставлення до життя; 3) здатність будувати його у відповідності з принципами людяності, досконалості, краси; 4) світоглядні почуття (трагічне, іронічне, комічне та ін.), що також вивищують людину над ходом і безпосередністю життя, емоційно й етично узагальнюють співвідношення в ньому добра і зла; 5) етичне ставлення до «ближнього» і «дальнього»; 6) здатність до вдосконалення життя, людей, самого себе [68, с. 9].

Зрозуміло, що ці характеристики суб'єкта є результатом його розвитку: від окремих дій, що виходять за межі усталених норм, до вчинків, підставою для яких є не ситуаційні вимоги, а внутрішні цінності та воля особистості, до постановки перед собою життєвих завдань і конструювання власного життя. «Суб'єктність – це не статична характеристика, якою людина володіє чи ні (як, наприклад, певною рисою особистості), це вибір, що здійснюється у кожній конкретній ситуації» [26, с. 71].

Реалізуючи потребу в суб'єктності, обдарована людина нерідко протиставляє власні цінності цінностям контактного оточення, але ніколи – загальнолюдським цінностям. Саме завдяки тому, що загальнолюдські цінності складають регуляційну базу для обдарованої людини, вона здатна успішно долати ціннісну розузгодженість із оточенням та підтримувати власну продуктивність і творчу спрямованість особистості. Етичне ставлення до дійсності визначає опірність суб'єкта ситуаційним вимогам.

Здатність до самоактуалізації можна розглядати як один із

проявів потреби в суб'єктності. Короткий огляд особливостей самоактуалізованих людей, отриманий А. Маслоу в контексті вивчення їх психічного здоров'я, може слугувати підтвердженням цієї тези. Автономія самоактуалізованих людей обумовлюється їх спрямованістю на особистісне зростання. Їхня поведінка швидше будується на внутрішньому етичному кодексі, ніж на конвенційних нормах. Для самоактуалізованих людей характерна спорідненість з людством в цілому, бажання бути йому корисним, відчуття себе значимою його частиною. Через автономність власної системи цінностей вони можуть видаватися оточенню занадто різкими і навіть жорстокими у своїх вчинках. А через зануреність у проблему можуть ставати незібраними, втрачати почуття гумору і забувати про ввічливість. Їм не властиві внутрішні конфлікти при необхідності відрізнити добро від зла. «Можна сказати, що ці індивіди мають визначені моральні стандарти, строгий етичний кодекс і діють відповідно до нього, не порушуючи його принципів. Само собою розуміється, що їх уявлення про добро і зло можуть дуже різнитися із загальноприйнятими» [32, с. 202].

Реалізуючи потребу у суб'єктності, обдарована особистість прагне до свободи у творчій діяльності та свободи у виборі напрямків саморозвитку. Будь-які обмеження цієї потреби долаються наполегливо і творчо, при цьому включаються найефективніші механізми саморегуляції. До них можна віднести виокремлений К. Обуховським механізм дистанціювання. Одним із прийомів дистанціювання й водночас утвердження власної суб'єктності К. Обуховський вважає об'єктивування, тобто ставлення до своїх бажань, потреб, пізнавальних процесів як до об'єктів, на які можна впливати. «У цьому випадку я можу обґрунтовано говорити: «це мої страхи», «у мене така пам'ять», оскільки знаю, що вони – це не я, а лише «мої», і тим самим можу оцінювати їх на відстані. Оцінюючи їх із психологічної дистанції, я можу їх контролювати, а не лише відчувати і таким чином бути контрольованим ними» [46, с. 19]. Те, що не вдається об'єктивувати, і є «інтенціональним Я». Дистанціювання, таким чином, є процесом особистісного і суб'єктного самовизначення.

Коли ж дистанція між особистістю та її потребами втрачається, і людина починає керуватися винятково власними потребами (потягами), відбувається «дегресія» особистості, людина втрачає

інтенціональність, суб'єктність, перестає діяти «від себе». Дії стають зовнішньо мотивованими і «...вимоги оточення знову починають контролювати її психічний стан і заставляють її здійснювати певні дії, а вона може протидіяти їм тільки як камінь, що лежить на дорозі, – своєю вагою, твердістю і непридатністю» [46, с. 12].

Таким чином, потреба у суб'єктності для обдарованої особистості – це передусім потреба у свободі розвитку власних здібностей, у творенні власної особистості та власного життя. До властивостей суб'єкта, які дозволяють задовольняти цю потребу, можна віднести етичне ставлення до світу, яке дозволяє долати ситуаційність і груповий тиск, та здатність до дистанціювання від своїх потреб, яке робить можливим контроль над ними і розвиток у потрібному суб'єкту напрямку.

Серед екзистенційних потреб обдарованої особистості *потреба в самоідентичності* відіграє особливу роль. Особистісну ідентичність можна розглядати як певну стабільну систему лише умовно. Разом із особистістю розвивається її ідентичність. Але при постійному прагненні до змін важливо зберегти ядро особистості, внутрішню тотожність, цілісність, єдність минулого, теперішнього й майбутнього.

Реалізація потреби в ідентичності дає обдарованим людям відчуття власної цілісності, змогу протистояти ситуаційним чинникам при конструюванні власного життя і напрямку саморозвитку. Відсутність відчуття цілісності може призвести до певних внутрішніх конфліктів особистості. «Фрагментарне відчуття себе (особливо в конфліктній ситуації) може вплинути на несумісність різних сторін «Я». Це так звана «криза ідентичності» – звичайна криза для юності. Однак вона суттєво утруднює процес об'єднання особистості, а відповідно, й особистісне, і професійне самовизначення» [9, с. 57].

У психології розвитку поняття ідентичності найчастіше пов'язують із дослідженнями Е. Еріксона. Кризи ідентичності одночасно є і певними віхами в розвитку, і стимулами дальшого розвитку особистості. Обдарованій людині, очевидно, повною мірою притаманні показники психічної активності, спрямовані на формування та збереження власної ідентичності, виокремлені Е. Еріксоном: «...формування ідентичності передбачає процес одночасного відображення і спостереження, процес, що відбувається на всіх рівнях психічної діяльності, за допомогою якого індивід оцінює

себе з точки зору того, як інші, на його думку, оцінюють його у порівнянні з собою і в рамках значимої для них типології; в той самий час він оцінює їх судження про нього з точки зору того, як він сприймає себе у порівнянні з ними і з типами, що є значимими для нього» [13, с. 73].

Психологічні типи згадуються у цій цитаті не випадково, бо особистісна ідентичність передбачає як прагнення до індивідуалізації, так і намагання валідизувати власну унікальність спорідненістю з іншими людьми, належністю до їх кола. Соціальна валідизація може бути пов'язана з певними соціальними групами (етнічна ідентичність, професійна ідентичність). Але особистісна ідентичність все ж вимагає, здебільшого, співвіднесення не з умовною соціальною групою, в якій різноманіття особистісних проявів зводиться до кількох, як правило, не особистісних, а соціальних ознак, а з особистісним типом, який формується на основі саме індивідуальних особистісних властивостей і цінностей. Е. Фром влучно зауважує, що потреба у самоідентичності задовольняється або шляхом належності до певної групи, або ж шляхом творчого руху до індивідуальності [80].

Виникає питання про психологічні відповідники особистісних показників, які лежать в основі особистісної ідентичності. Очевидно, це мають бути такі психологічні характеристики, які виокремлюються із сотень особистісних якостей своєю стійкістю, консервативністю, неналаштованістю на негайні зміни. З іншого боку, це мають бути утворення, в які закладено внутрішню орієнтацію на розвиток. Т. М. Буякас відводить цю роль ціннісно-смысловій сфері особистості. «У цьому випадку ціннісно-смыслова сфера стане тим ядром, тією вищою організуючою інстанцією, з якої буде виходити вся свідома регуляція діяльності суб'єкта, а система самосвідомості тим зворотнім зв'язком, тим коректуючим дзеркалом, яке дозволить побачити плоди цієї регуляції, щоб вчасно внести відповідні зміни» [9, с. 58].

Потреба у *сенсі життя* в обдарованих людей формується під впливом їхніх типологічних особливостей. Високий інтелект, розвинена рефлексія, звичка до постійного осмислення власних станів, переживань і зовнішнього світу – ці особливості сприяють тому, що їхні життєві смисли є настільки когнітивно складними, що розширюють межі суб'єкта. Вони, швидше за все, пов'язані з місцем суб'єкта в реконструйованій ним моделі світу, його роллю і значенням

для глобальних процесів, що характеризують прогрес людства.

Як влучно зауважив В. Франкл, ми не вибираємо сенс нашого існування, а швидше – наштовхуємося на нього. Для більшості людей, що не звикли виходити за межі життєвої ситуації і мислити абстрактними категоріями, ця знахідка веде до фрустраційних переживань і логоневрозу. Обдарована особистість відзначається вищим рівнем психологічної готовності до подібних відкриттів. Обдаровані люди мають реальні досягнення і власний, підкріплений особистісними цінностями, внутрішній контекст, які дозволяють відповідати на питання про сенс життя абсолютно конкретно, без принизливих, нівелювальних для особистості, кліше чи тривожної абстрактної невизначеності.

К. Обуховський виокремлює дві найважливіші людські потреби, реалізація яких є основою психічної свободи й умовою розвитку особистості: у дистанціюванні та у сенсі життя. Більше того, підкреслюючи важливість потреб для розуміння природи людини, К. Обуховський використовує ці поняття для означення особистості. «Особистістю я називаю людського індивіда, який, зберігаючи психічну дистанцію по відношенню до своїх потреб і бажань, розвивається, керуючись сенсом свого існування» [46, с. 12]. Очевидно, що такий підхід дуже обмежує коло людей, щодо яких можна застосувати термін «особистість», але до обдарованих людей він підходить без будь-яких застережень.

Описані А. Маслоу буттєві цінності – істина, краса, добро, цілісність, досконалість, справедливість та ін. – для обдарованої людини не є ідеалами чи декларованими цілями, навпаки, – це реальні, чинні імперативи, якими вона керується в повсякденному житті, які стверджені результатами діяльності, і право на які постійно відстоюється та валідизується у взаємодії з соціальним оточенням.

Духовні потреби і духовні цінності особистості. Для української психології залучення до психологічного аналізу розвитку обдарованої особистості понять, які нині пов'язуються з духовністю, є традиційним. Ще І. О. Сікорський, на відміну від багатьох його сучасників, вважав обдарованість (даровитість) не порушенням адаптації і не психопатологічним випадком, а вершиною інтелектуального, вольового і почуттєвого, насамперед, морального розвитку людини. Обдарованій (видатній) особистості притаманні

характеристики «вищого психізму»: «робота совісті» та «чутливість до обов'язку» [70].

Видатний український психолог-психіст Д. М. Овсянико-Куликовський із міркувань об'єктивності наукового аналізу свідомо не використовував понять «істина», «краса» і «правда», з якими зазвичай пов'язують духовність. Натомість віддавав перевагу особливому, почуттю, що формується під впливом мови і релігії в національному середовищі та трансформується у «...різновид внутрішнього голосу», в психічну категорію, у невсипущий душевний регулятор, що завжди напоготові, обов'язок якого – оцінювати вчинки, помисли, бажання, пристрасті й т.д. з особливої точки зору, не юридичної, не утилітарної, взагалі не соціальної, а з деякої іншої, що з'єднується людиною з поняттям совісті...» [47, с. 296]. Це почуття водночас особистісне і надгрупове, надсоціальне. «Совість ясно дає зрозуміти, що вона прагне до того, щоб людина була особистістю, а не лише особою, і, поверх всяких груп, до яких вона входить, ставала учасником усього людства» [там само, с. 297]. Долучення до загальнолюдських цінностей – це не одномоментний акт їх «присвоєння», доступний для будь-якого маргінала, а шлях, який може пройти людина, збагачуючись і зростаючи до рівня обдарованої особистості з допомогою рідної мови в національному середовищі. «Великі поети завжди національні за характером, за духом своєї творчості: вони відображають і втілюють у своїй діяльності, переважно в її шляхах і прийомах, відомі сторони так званого національного генія того народу, до якого вони належать за мовою. Великі поети типові для своєї національності: Софокл – типовий еллін, Шекспір – типовий англієць, Гьоте – геній німецький і т.д.» [там само, с. 2]. При цьому, як зауважує Д. М. Овсянико-Куликовський, «людина людині має бути не засобом, а ціллю. Ця формула і є моральним законом» [там само, с. 297].

З огляду на ту важливу роль, яку виконують обдаровані люди в розвитку суспільства, важливо розуміти закономірності, які дозволяють досягнути всю складність взаємозв'язків між продуктивністю обдарованої особистості та духовними регуляторами її розвитку. У пострадянській психології одним із перших до проблеми духовності звернувся Б. С. Братусь, виокремивши чотири рівні у структурі особистості: 1) егоцентричний, 2) групоцентричний,

3) просоціальний або ж гуманістичний, 4) духовний чи есхатологічний. Із поняттям духовності кореспондуються третій і четвертий рівні. Третій рівень «характеризується внутрішнім смисловим устремлінням людини до створення таких результатів (продуктів праці, діяльності, спілкування, пізнання), які принесуть рівне благо іншим, навіть особисто їй незнайомим, «чужим», «далеким» людям, суспільству, людству в цілому» [8, с. 8]. На четвертому – духовному – рівні, людина виходить за межі соціального. «На цій сходинці людина починає усвідомлювати і дивитися на себе та іншого не як на кінцеві та смертні істоти, але як на особливі істоти, що зв'язані, співвідносні з духовним світом. Як на істоти, життя яких не закінчується разом із закінченням земного життя» [там само, с. 9]. Як психологічні індикатори й дослідницькі одиниці духовності автор пропонує особистісні цінності – «усвідомлені й прийняті людиною найзагальніші, генералізовані сенси її життя» [там само, с. 9].

На динаміку духовності особистості звертає увагу В. А. Роменець, розглядаючи вчинок і його моральні складники як основу для аналізу особистісного розвитку. «Вчинок у його повноцінному вираженні – це водночас і акція духовного розвитку індивіда, і творення моральних цінностей» [66, с. 196].

М. Й. Боришевський в означенні духовності наголошує на кількох її важливих характеристиках: локалізації у структурі свідомості, особистісно-ціннісній структурі, регуляційній функції та моральній спрямованості. «Духовність – багатовимірна система, складовими якої є утворення в структурі свідомості та самосвідомості, в яких у формі ціннісних орієнтацій віддзеркалюються актуальні морально-релевантні потреби, інтереси, погляди людини, її ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності, спрямованої на подолання зла та творення добра» [7, с. 187]. До проблеми духовності у психологічній науці близький раціогуманістичний підхід, що розроблявся Г. О. Баллом. Його базова, універсальна настанова – мінімізація зла і примноження добра. Що стосується першого складника, то автор саме йому надає перевагу: «...суб'єкти соціальної взаємодії повинні послідовно уникати зла, якщо й поки таке запобігання не загрожує, з високою ймовірністю, більшим злом; при цьому в будь-якому разі слід мінімізувати здійснюване зло» [4, с. 13].

До прагнення робити добро дослідник підходить виважено і з обережністю: «При встановленні критеріїв максимізації добра варто, мабуть, віддавати перевагу збереженню реального, вже наявного добра, його захисту від природного (ентропійного) і діяльного зла перед (у принципі також потрібним) сприянням досягненню прогнозованого майбутнього добра» [там само, с.13].

М. В. Савчин, солідаризуючись із іншими дослідниками у питанні про моральні складники духовності, наголошує на її ролі у підтримці суб'єктності особистості. «Духовні цінності, репрезентуючись у свідомості та самосвідомості, наповнюють гуманістичним сенсом усю спонукальну сферу особистості та сприяють самореалізації її потенціалу (примножують таланти). Завдяки духовності особистість суттєво стає не такою залежною від зовнішніх обставин (її навіть не лякає перспектива залишитися без підтримки інших людей, вона не бачить сенсу в тому, щоб у всіх ситуаціях подобатися іншим, відчуває свою спроможність впливати на перебіг подій, розвиває власні можливості тощо) та виступає самодостатнім суб'єктом, який відповідає за власне життя» [69, с.195].

Для психологічного дослідження обдарованої особистості особливе значення має введене В. Д. Шадриковим поняття духовних здібностей, які «визначаються і регулюються духовними цінностями». «Духовні здібності можна розуміти як єдність і взаємозв'язок природних здібностей індивіда, перетворених у процесі діяльності і життєдіяльності, та здібностей людини як суб'єкта діяльності й стосунків, в їх єдності з моральними якостями людини як особистості» [83, с. 250]. Вочевидь, що поняття «природні здібності» тут ближче до поняття «задатки» і вживається автором як певний гіпотетичний конструкт, що позначає біологічно закріплені передумови свідомого саморозвитку здібностей.

В. В. Рибалка зазначає, що духовність має акмеологічний, аксіологічний, онтологічний та креативний виміри і вказує також на її регуляційну функцію. «Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності. Це рівень більш зрілої та відповідальної (перед собою тощо) особистості, здатної не тільки пізнавати і відображати навколишній світ, а й творити його» [63, с. 110]. Аксіологічний підхід до духовності,

притаманний цьому дослідникові, скеровується на те, щоб розкрити психологічні механізми ціннісної взаємодії обдарованої особистості з соціумом. «Духовні цінності постають як ідеї всеєдності людства та внутрішньої інтеграції кожної творчо обдарованої особистості. Тому ці ідеї мають вищий аксіологічний статус, а, відповідні до них духовні цінності – вищий пріоритет, у порівнянні з іншими, адже вони дозволяють розглядати людину з позицій вічності й безмежності духу, а її індивідуальне буття як необхідну складову безсмертного і нескінченного життя людства» [там само, с. 113].

Теоретичний аналіз показує, що потребова сфера обдарованої людини, її особливості і динаміка є підґрунтям для виникнення специфічних для цього типу особистості цінностей, які, зрештою, і стають внутрішніми психологічними регуляторами особистісного саморозвитку.

Отже, потребова сфера відіграє провідну роль у становленні обдарованої особистості як окремого психологічного типу. Вже з ранніх етапів онтогенезу індивідуальні відмінності у задатках спричиняють свідому селекцію та розвиток тих здібностей, завдяки яким потреби конкретної людини задовольняються з меншими зусиллями. Завдяки взаємозв'язку потреб з індивідуально визначеними способами їх задоволення відбувається своєрідна спеціалізація потребової сфери, яка, у свою чергу, визначає спрямованість розвитку особистості.

Кожен епізод задоволення окремої потреби актуалізує рефлексивні переживання та метакогніції із залученням усіх інших особистісних потреб. Результатом є формування особистісних цінностей, які відіграють провідну роль у дальших трансформаціях потребової сфери і регуляції особистісного саморозвитку.

1.3. Концептуальні засади ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості

Поняття про особистісні цінності. Незважаючи на досить широке застосування аксіологічного підходу в психології, поняття цінностей є досить залежним від методологічного плюралізму і в різних дослідженнях наповнюється різним змістом і, відповідно, наділяється різними детермінаційними властивостями. Можна виокремити такі найпоширеніші підходи до цінностей і відповідних означень, в яких відображено окремі аспекти ціннісної детермінації:

1) у філософії цінності – це об'єктивно-суб'єктивне відношення, що відображає значимість, цінність для людини окремих предметів, явищ, ідей, уявлень та інших утворень як матеріальної, так і духовної природи; 2) у соціології та соціальній психології ціннісні орієнтації – соціальні цінності, що поділяються особистістю і стають для неї цілями життя й основними засобами їх досягнення, є важливими регуляторами соціальної поведінки індивідів; 3) у персонології особистісні цінності – усвідомлені головні смисли життя.

Виокремлені підходи до цінностей, особливо дослідницькі методики, що вироблені на їх основі, не повністю задовольняють вимоги типологічного підходу до особистості. Дослідження ціннісної сфери певного особистісного типу має бути спрямоване на виявлення специфічних для нього цінностей, що може виявитися неможливим при застосуванні методик, стандартизація яких відпочатку була зорієнтована на генеральну сукупність, тобто на всіх без винятку людей. Такі методики можуть виявитися нечутливими до тих ціннісних показників, які власне й вирізняють обдаровану особистість з-поміж інших людей.

Якщо ж підійти до ціннісної сфери обдарованої людини не з боку соціальних впливів, як це найчастіше робиться, а з боку особистості, її внутрішніх потреб, то особистісні цінності можна розглядати як певне когнітивне утворення, як результат осмислення особистістю досвіду власного розвитку – з одного боку, і як смислову основу планування майбутнього – з іншого. Задля уникнення термінологічних непорозумінь, такий підхід до особистісних цінностей вимагає означення предмету досліджень. **Особистісні цінності** – це сформовані в процесі вирішення життєвих завдань і закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про морально-етичні межі й індивідуальні інструментальні засоби для задоволення особистісних потреб.

Сукупність уявлень, в яких відображено особистісні цінності обдарованої особистості, складає особливе утворення – **ціннісну свідомість**. Як психологічний центр регуляції діяльності і розвитку особистості ціннісна свідомість концентрує в собі вибіркові, особистісно-значимі результати життєвого досвіду як у сфері соціальних стосунків і діяльності, так і в сфері особистісного саморозвитку.

Особистісні цінності як когнітивні конструкти індивідуальної свідомості можуть бути відтворені психологічними засобами. За результатами факторно-семантичного аналізу ціннісної свідомості обдарованих людей було встановлено, що їхні цінності за змістовими характеристиками у більшості випадків поділяються на дві групи: *діяльнісні* та *моральнісні*. Ці два фактори не є ортогональними і частково перетинаються: деякі високозначимі моральнісні та діяльнісні ціннісні конструкти тісно корелюють із обома факторами та між собою. Як виявилось, саме ці взаємозв'язані особистісні цінності і є внутрішніми регуляторами діяльності обдарованої особистості в актуальній життєвій ситуації, що дало підстави назвати їх *суб'єктними цінностями*.

Регуляційна ефективність суб'єктних цінностей забезпечується особливостями організації ціннісної свідомості обдарованих людей. По-перше, ціннісна когнітивна складність обдарованої особистості в рази перевищує ціннісну когнітивну складність пересічної особистості. Для оцінки життєвої ситуації та прийняття рішень пересічні люди використовують близько десяти оцінних конструктів, а обдаровані – в середньому біля півсотні. Значна кількість оцінних конструктів та широта їх регуляційного діапазону дозволяє зберігати стабільний склад особистісних цінностей і не змінювати їх щоразу при зміні життєвої ситуації. Важливо, що ціннісне ставлення до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності, що притаманне обдарованим людям, є ситуаційно незалежним утворенням. Обдарована особистість самореалізовується з допомогою одних й тих самих здібностей, незалежно від того, як змінюються умови життя – звідси і надвисокий рівень розвитку здібностей. По-друге, ціннісна свідомість обдарованої особистості вирізняється гнучкістю й адаптивністю. Механізм, який це описує, названо нами *феноменом мінливої стійкості*. При оцінці нової життєвої ситуації в ціннісній свідомості особистості відбувається переструктурування ціннісних конструктів: ті, що виявилися нерелевантними життєвій ситуації, деактуалізуються, а ті, що перебували в латентному стані, навпаки, набувають значимості та детермінують активність людини. При цьому важливо, щоб в арсеналі актуалізованих особистісних цінностей були і моральнісні, і діяльнісні конструкти, які у взаємозв'язках і взаємопідтримці утворюють основу внутрішньої регуляції

особистісного саморозвитку.

Особистісні цінності, як змісти ціннісної свідомості обдарованої особистості, відповідають основним вимогам до дослідницьких одиниць. По-перше, особистісні цінності, як результат індивідуального досвіду задоволення потреб людини, охоплюють всі грані її існування: від особливостей соціальної взаємодії до особливостей діяльності, відтак вони є цілісним утворенням, яке недоцільно розкласти на окремі елементи. По-друге, особистісні цінності є суб'єктивною реальністю, що дає змогу реконструювати: 1) психологічні механізми впливів суспільних цінностей на становлення обдарованої особистості; 2) вплив особистісних цінностей обдарованої особистості на суспільні цінності; 3) внутрішні ціннісно-регуляційні механізми діяльності і саморозвитку обдарованої особистості. По-третє, на ранніх етапах розвитку людина перебуває в полі впливу оцінних ставлень контактного суспільного оточення, що дозволяє певною мірою відтворити психологічні умови, які стимулюють виникнення й закріплення такої спрямованості саморозвитку здібностей та інших особистісних властивостей, яка б вела до становлення обдарованої особистості.

Особистісно-ціннісна взаємодія як психологічний механізм становлення обдарованої особистості. Однією з найважливіших проблем, без вирішення якої неможливо зрозуміти ціннісної взаємодії з соціальним оточенням, є взаємодія соціальних і особистісних цінностей. Способи й межі задоволення людських потреб закріплюються в культурі як суспільні цінності. У широкому розумінні *ціннісна взаємодія* – це вид соціальної взаємодії, в основі якої лежить взаємовплив ціннісних систем соціуму та особистості.

За одним із найвпливовіших дослідників соціальної взаємодії Дж. Мідом, інтеракція – це взаємодія та взаємний вплив людей одне на одного, в основі якого лежить концепт «соціальна роль» та здатність суб'єктів усвідомлювати те, як вони сприймаються «значимими іншими» й відповідно з цим модифікувати способи соціальної взаємодії та власні соціальні ролі [33]. Очевидно, що окрім соціальної ролі, як основного поняття для аналізу взаємодії, можуть застосовуватися й інші «одиниці» дослідження. Зокрема, потреба в залученні до аналізу взаємин між людьми особистісних цінностей настільки назріла, що дивує, чому вона досі не була повною мірою

реалізована. Очевидно, концепт «чистого», вільного від суб'єктивних впливів наукового знання, був настільки домінантним, що не допускав жодних відхилень навіть у такій специфічній галузі, як наука про суб'єкта будь-якої науки – психології. Але, як показує В. Є. Ключко, тривалий шлях розвитку привів до постнекласичної констатації неминучої залежності знання від цінностей суб'єкта пізнання [18]. Постнекласичний підхід знімає не лише гносеологічні табу і долає одну з ціннісних диспозицій самої психології, яка полягає в її намаганні бути схожою на точні науки, а й дозволяє зробити самі особистісні цінності предметом наукового аналізу.

Найрозповсюдженішою на пострадянському просторі теорією, яка розкриває механізм впливу соціуму на особистість, залишається теорія інтеріоризації. Суспільні цінності розглядаються як своєрідна матриця, завдяки якій виникають ціннісні орієнтації особистості (орієнтації на цінності, цілі тощо). Можливий і зворотній процес – екстеріоризації, тобто розгортання назовні «освоєних», «привласнених» цінностей. Теорія інтеріоризації більшою мірою орієнтована на розкриття загальних механізмів передачі соціального досвіду через «соціальні діяльності» і не зосереджується на дослідженні часткових проблем, зокрема таких, як формування особистісного різноманіття (в тому числі й обдарованої особистості) в однакових соціальних умовах.

Ряд авторів пропонують дещо інші, наближені до особистості, модифікації механізму передачі й присвоєння досвіду. Я. Гудачек, підкреслюючи роль суб'єктних властивостей людини, оперує поняттям інтерналізація, розуміючи його як «...складніший процес, що передбачає свідоме й активне сприймання довкілля, а також активне відтворення прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності» [11, с. 104]. Інтерналізація, за Я. Гудачеком, включає в себе два взаємозв'язаних напрямки розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій: норм, що регулюють взаємовідносини людей, і норм взаємодії з предметним світом.

На близьких позиціях стоїть Н. Є. Харламенкова, яка для пояснення взаємодії суб'єкта зі світом об'єктів та з іншими суб'єктами вводить поняття «інтроекція» та «проекція». «У найзагальнішому вигляді інтроекція означає втягування об'єкта в суб'єктивне коло інтересів, присвоєння їх собі, приватизація частини реальності, а

проекція – вкладання суб'єктивного змісту в об'єкт, приписування своїх бажань, установок, рис, емоційних переживань зовнішньому світу, його персоналізація» [81, с. 157]. Таким чином відбувається й становлення ціннісної ідентичності, або, в термінах дослідниці, цінності Я.

Очевидно, що основні психологічні особливості обдарованих людей, такі як ціннісне ставлення до здібностей як до основи особистісної ідентичності, виникають і функціонують у процесі їхньої ціннісної взаємодії з соціальним оточенням.

У цьому зв'язку видається перспективною концепція реципрокної взаємодії, розроблена А. Бандурою: 1) особистість, включена в таку взаємодію, розглядається як динамічна система, що змінюється і розвивається в кожному акті реципрокної інтеракції; 2) особистість розглядається як суб'єкт власного розвитку, оскільки реципрокна взаємодія передбачає не лише зовнішні впливи на особистість, а й впливи особистості на осіб чи на групи, що впливають на неї [5].

У результаті ціннісної взаємодії одна людина може переймати від іншої лише «погляд на дещо, як на цінність» [12, с. 20]. Для того, щоб це дещо стало особистісною цінністю, необхідне його включення у систему потреб і ціннісного досвіду, якого набуває особистість у процесі їх задоволення.

Однією з умов прийняття суб'єктом групових цінностей є його переконаність в їх справедливості, правильності, валідності. У відповідності з концепцією Л. Фестінгера, суб'єктивної валідності особа досягає шляхом тестування фізичної і соціальної реальності. Під фізичною реальністю розуміються матеріальні об'єкти, а під соціальною – ментальні утворення: думки, переконання, соціальні цінності. Як правило, для тестування простої фізичної реальності достатньо даних, що отримуються емпіричним шляхом. Тестування ціннісних уявлень – складніший процес. Їх потрібно зіставити з нормативними уявленнями соціальної групи і з'ясувати, збігаються вони чи ні, а у випадку розбіжностей – прийняти рішення про відмову від власних цінностей, їх приведення у відповідність з нормами, чи навпаки – про утвердження власних цінностей, навіть із ризиком ціннісної конфронтації з групою.

Теорія соціального порівняння, суть якої викладається

Д. Тернером, дає можливість виокремити передумови і критерії вибору обдарованою особистістю референтних осіб для соціальної валідизації:

- 1) «люди мають потребу в оцінці своїх суджень і здібностей;
- 2) ...чим менш однозначна і структурована об'єктивна реальність, тим частіше люди віддають перевагу процесам соціального порівняння над методами тестування фізичної реальності;
- 3) ...чим більше судження і здібності оточення схожі на судження і здібності людини, тим більше це оточення підходить на роль референтної групи. Людина не порівнює себе з тими, хто надто відрізняється від неї самої;
- 4) чим більше здібності і судження людини відповідають здібностям і судженням тих, з ким вона себе порівнює, тим точніша й коректніша інформація, яку дає це порівняння...;
- 5) чим сильніша потреба людини в оцінці власних суджень, тим більше вона схильна до зменшення різниці між собою й ними (тобто вона рухається в бік референтної групи...). Якщо йдеться про порівняння здібностей, то подібна ситуація веде до виникнення змагальних тенденцій: у людини з'являється бажання бути трохи кращою, ніж інші» [75, с. 44-45].

Висунуте Д.Тернером положення про вибірковість людини в процесі соціальної валідизації, а саме про пошук референтних груп, подібних до неї, критикувалося й уточнювалося іншими дослідниками, але, якщо застосувати його не до особистості взагалі, а до обдарованої особистості, продукти діяльності якої і, власне, вона сама виразно відрізняються від пересічних, то, на нашу думку, підстав для критики стає менше. Схожість до себе, як критерій вибору референтних груп, визначається потребою обдарованої особистості в адекватній, максимально наближеній до реальності самооцінці. Пересічне оточення через несформованість у нього таких оцінних критеріїв як, наприклад, оригінальність, креативність, продуктивність тощо, не може бути джерелом порівняння й самооцінки головних, значимих для обдарованої особистості показників. Крім того, якщо подивитися на цю проблему з точки зору теорії когнітивного дисонансу, то очевидно, що для обдарованої особистості у ситуації зіставлення значна різниця у ціннісних показниках з цінностями пересічного оточення може призвести до такого ціннісного

розузгодження, яке долатиметься шляхом відмови від цінностей обдарованості і руху в напрямку до цінностей групи включення.

Очевидно, це й відбувається у тих випадках, коли обдарованій особистості не вдається відшукати референтних осіб у своєму оточенні, або ж сформувати віртуальну референтну групу. У відповідності з положенням про споріднені ознаки, висунутим Г. Готалсом, Дж. Дарлі, Л. Уїллером, М. Цукерманом, «людина може порівнювати себе з тими, чиї здібності й судження аналогічні її власним, або якщо й відрізняються від них, то мають спільні значимі ознаки, дотичні до суджень і здібностей, що валідизуються чи здатні бути прогностичними стосовно них» [за: 75, с. 47-48].

Іншими словами, значимі для порівняння показники мають бути схожими, а незначимі можуть бути і відмінними. При цьому схожість за значимими цінностями суб'єктивна, вона може бути як реальною, так і надуманою, уявною, але в обох випадках вона є необхідною для соціальної валідизації.

У процесі утвердження соціальної валідності окремих сторін власної особистості й діяльності у людини поступово складається інтегральне ціннісне усвідомлення себе як цілісної системи ціннісних характеристик, що мають своє вираження на шкалі соціальних цінностей. По суті, йдеться про формування ціннісної самоідентичності обдарованої особистості.

Аналіз наукових праць дозволив виокремити ще одну продуктивну концепцію для вивчення особистісно-ціннісної взаємодії обдарованої особистості – концепцію психологічного (ціннісного) обміну. Один із основоположників концепції психологічного обміну – Дж. Хоманс, писав, що взаємодія людей – це обмін цінностями, як матеріальними, так і нематеріальними, наприклад, знаками схвалення чи престижу. Підкреслюється «обмінний» механізм цього процесу: «Право здійснювати вплив на інших набувається ціною дозволу іншим впливати на себе» [90, с. 286].

Як зазначає Р. Л. Кричевський, психологічний зміст ціннісного обміну полягає у двосторонньому задоволенні сторонами-учасниками взаємодії певних соціальних потреб одне одного шляхом взаємного надання кожній зі сторін відповідних цінностей. Емпіричні дослідження, проведені під його керівництвом, показали, що ціннісний обмін спостерігається уже в групах дітей дошкільного віку

[21]. Якщо йдеться про взаємодію особистості й групи, то особливу роль відіграє ціннісний внесок. У випадку обдарованої особистості цим внеском цілком може бути результат її діяльності, який потрібен як суспільству в цілому, так і членам контактної групи. Натомість обдарована людина користується імунітетом щодо соціальних санкцій за порушення деяких групових норм (стандартів діяльності й поведінки) і за допомогою групи задовольняє певні соціальні потреби (наприклад, потребу в належності).

У процесі особистісно-ціннісної взаємодії можуть виникати й конфліктні розбіжності між цінностями обдарованої особистості і цінностями референтних осіб. Особистісні цінності можуть конфліктувати й у свідомості самої обдарованої особистості. Нерідко трапляються ситуації, пов'язані з дефіцитом, несформованістю особистісних цінностей, що необхідні для вирішення нових задач. Для психологічної допомоги обдарованим людям нами розробляється спеціальний метод, який отримав назву «ціннісна підтримка». «Ціннісна підтримка – це різновид психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію особистісних цінностей людини, їх актуалізацію, видозміну чи розвиток з метою підтримки самоїдентичності в процесі вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості» [58, с. 107]. Дані психобіографічних бесід засвідчують, що переважна більшість впливів, які складають суть ціннісної підтримки, здійснюється і референтними особами в процесі особистісно-ціннісної взаємодії і, очевидно, є її невід'ємною частиною.

Словом «взаємодія» описується процес, пов'язаний з активністю всіх його учасників. А от семантика слова «вплив», яке позначає результат взаємодії, не така прозора. У змістовому наповненні можуть суттєво зміщуватися акценти, залежно від позиції дослідника щодо рівня активності індивіда, на якого здійснюється вплив. В одних випадках людина може бути об'єктом соціального тиску, а в інших – займати активну позицію, свідомо відхиляти чи приймати ті чи інші соціальні цінності, і надалі розглядати їх як свої власні, як частину власної особистісної ідентичності. Зрозуміло, що в процесі онтогенезу рівень вибіркової особистості щодо впливів, які на неї здійснюються, зростає, а наслідування, навіювання, конформізм відходять на другий план. Якщо ж йдеться про певний особистісний

тип, наприклад, про обдаровану особистість, то очевидно, що її вибірковість проявляється і в пошуковій активності, спрямованій на виявлення соціальних цінностей (ідеологем, моральних норм, стандартів поведінки і діяльності), які б підтримували її типологічні особливості.

Як показує аналіз, здійснений вище, безпосередня ціннісна взаємодія між суспільними цінностями і цінностями особистості навряд чи можлива. Важко уявити, щоб обдарована людина формувала свою ціннісну свідомість тільки під впливом тих суспільних цінностей, що трансюються через загальнокультурні впливи (ЗМІ, мистецькі твори чи література тощо). До того ж, діапазон суспільних цінностей настільки широкий, що оволодіти ними всіма не в змозі жодна людина. Очевидно, що існують певні соціальні фільтри та індивідуальна вибірковість, завдяки яким людина трансформує частину соціальних цінностей в унікальну систему особистісних цінностей, і певні психологічні механізми, завдяки яким це відбувається. Варто погодитися з думкою Д. О. Леонтьєва про те, що носієм суспільних цінностей для особистості є референтна група. «Таким чином, особистісні цінності є генетично похідними від цінностей соціальних груп і спільнот різного масштабу. Селекція, присвоєння і асиміляція індивідом соціальних цінностей опосередковується його соціальною ідентичністю і цінностями референтних для нього малих контактних груп, які можуть виступати як каталізатором, так і бар'єром для засвоєння цінностей великих соціальних груп, в тому числі загальнолюдських цінностей. Особистісні цінності є внутрішніми носіями соціальної регуляції, вкоріненими у структурі особистості» [27, с. 231].

Референтні групи для обдарованих людей найчастіше є умовними. Їх складають особи, які входять до контактного оточення, і особи, які знаходяться поза ним; особи які здійснювали ціннісні впливи на ранніх етапах аксіогенезу, й особи, ціннісні впливи яких є актуальними на даний момент. Отже, найважливішою ланкою ціннісної детермінації, очевидно, є конкретні люди – носії цінностей. Таким чином, можна стверджувати, що ціннісна взаємодія найінтенсивніше відбувається в колі референтних осіб, що дозволяє розглядати її на рівні взаємовпливів особистісних цінностей. Загальна модель особистісно-ціннісної взаємодії представлена на рис.1.3.1.

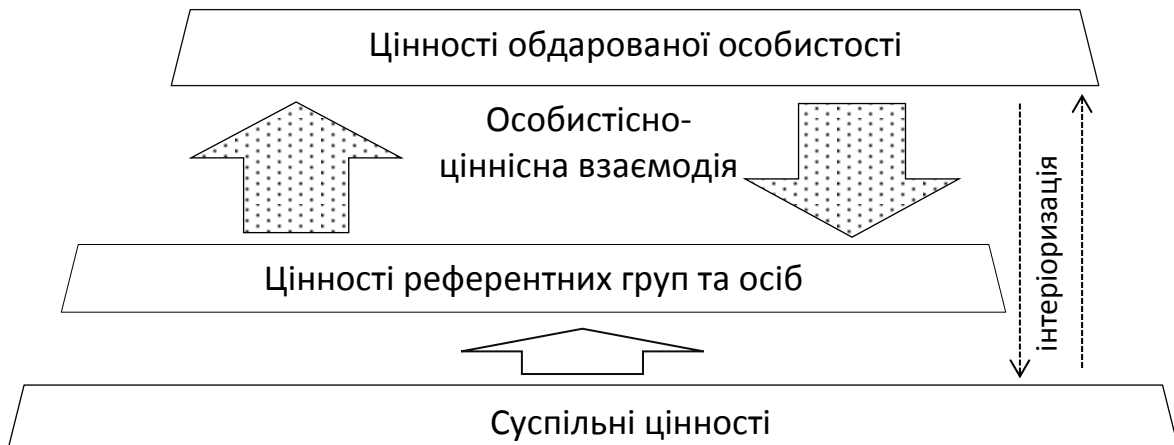


Рис. 1.3.1. Особистісно-ціннісна взаємодія у ціннісному розвитку обдарованої особистості

Залежно від того, на якому етапі перебуває обдарована особистість – становлення чи власне розвитку, особистісно-ціннісна взаємодія має певні особливості.

На етапі становлення (набуття людиною всіх ознак, які притаманні обдарованій особистості) для особистісно-ціннісної взаємодії характерне асимілювання тих груп соціальних цінностей, які підтримують розвиток обдарованості. Для обдарованої особистості важливо в процесі взаємодії з референтним оточенням зі всього обсягу суспільних цінностей орієнтуватися на ті, що стосуються способів задоволення соціальних і когнітивно-творчих потреб (у визнанні, у пізнанні, у розвитку, у творчості). На етапі становлення формуються особистісні цінності, пов'язані з престижем діяльності, в якій розвиваються здібності, з високими стандартами діяльності, з усвідомленням власних інтелектуально-пізнавальних можливостей, з усвідомленням можливостей розвитку власних здібностей, з особистісною спрямованістю на творчість [43].

На етапі власне розвитку ціннісна взаємодія обдарованої особистості спрямовується на підтримання особистісних цінностей, пов'язаних з реалізацією потреби в суб'єктності, у збереженні власної ціннісної ідентичності та усвідомленням сенсу життя і долученості до духовних цінностей.

Включення референтних стосунків особистості до аналізу процесів, пов'язаних із взаємодією соціальних та особистісних цінностей, дозволяє розглядати особистісно-ціннісну взаємодію як

механізм становлення обдарованої особистості. **Особистісно-ціннісна взаємодія** – це форма референтних зв'язків, у результаті яких відбувається реципрокний взаємовплив і соціальна валідизація, ціннісний обмін і взаємна ціннісна підтримка особистісних цінностей суб'єктів та здійснюється становлення й ціннісний розвиток обдарованої особистості.

Поняття особистісно-ціннісної взаємодії обдарованої особистості досить природно вписується в загальну систему психологічного знання. Пам'ятаючи про типологічні особливості обдарованої особистості, можна досліджувати окремі аспекти її особистісно-ціннісної взаємодії через вивчення впливів соціального оточення (наслідування, навіювання, конформність, соціальні експектації, норми, санкції); впливів обдарованої особистості на оточення (вплив меншості на більшість); динаміки потребово-ціннісної сфери; процесуальних характеристик особистісно-ціннісної взаємодії (соціальна валідизація, ціннісний обмін, ціннісна підтримка, соціальні фасилітація та інгібіція); результативних характеристик особистісно-ціннісної взаємодії (змістові та структурні характеристики ціннісної свідомості обдарованої особистості, соціальний інтелект, асертивність); діяльнісних характеристик особистісно-ціннісної взаємодії (стандарты діяльності, соціальні впливи на розвиток окремих здібностей).

Це далеко не повний перелік сфер психологічного знання, які дотичні до особистісно-ціннісної взаємодії та могли б бути використані для створення її цілісної картини. Але, з огляду на те, що предметом досліджень є становлення і розвиток обдарованої особистості, в означенні ми використаємо ті з них, які відображають її типологічні особливості.

Становлення та розвиток обдарованої особистості (теоретична модель ціннісної детермінації). На основі проведеного вище аналізу розроблено модель ціннісної детермінації становлення та розвитку обдарованої особистості (рис.1.3.2.).

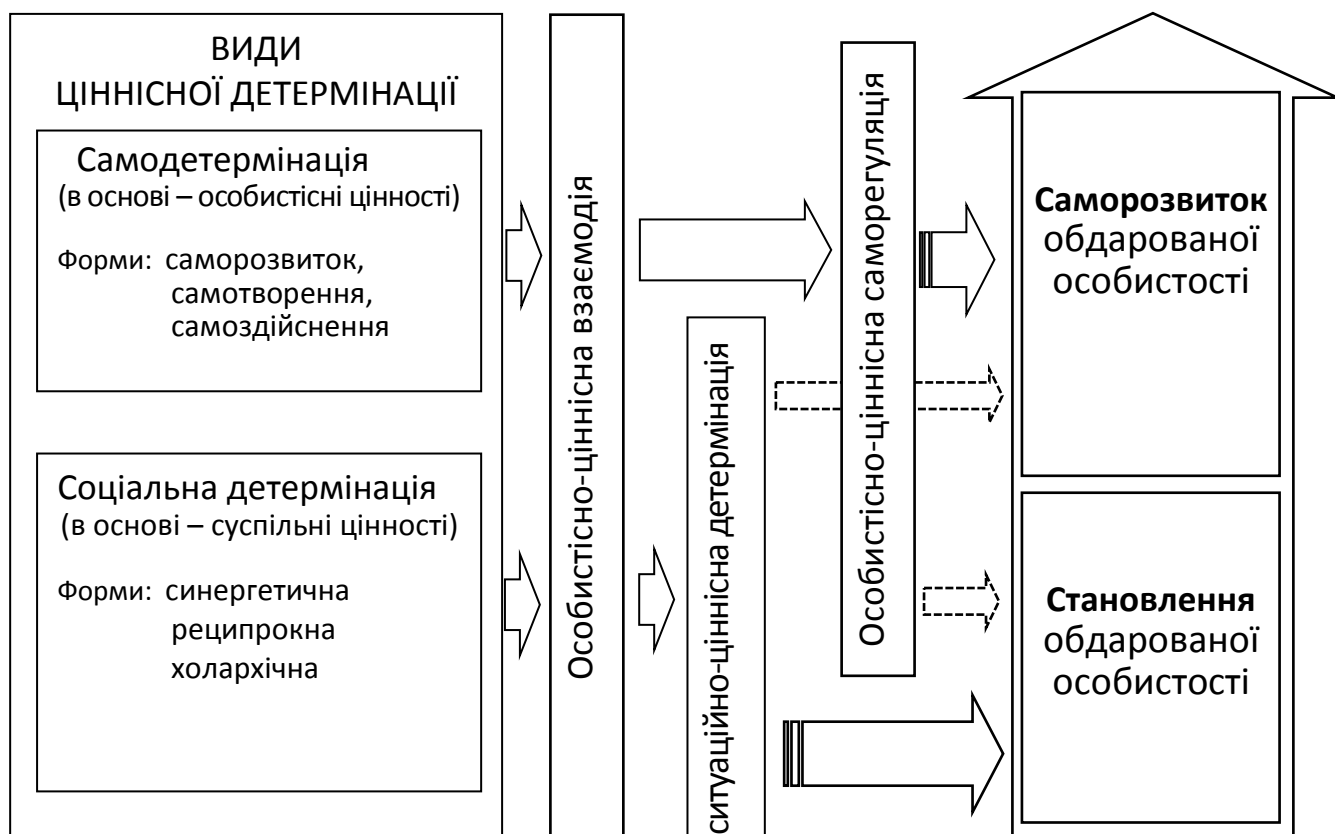


Рис.1.3.2. Модель ціннісної детермінації становлення та розвитку обдарованої особистості

Операціоналізація детермінаційних впливів з допомогою поняття «цінності» переводить аналіз на рівень ціннісної регуляції – приведення стану однієї системи у відповідність до вимог іншої на основі ціннісних критеріїв. Залежно від зовнішньої чи внутрішньої локалізації ціннісних критеріїв, від того, які цінності регулюють розвиток обдарованості: соціальні чи особистісні, можна виокремити два види ціннісної детермінації (соціальна детермінація і самодетермінація) і відповідні стадії генези обдарованої особистості (становлення обдарованої особистості і саморозвиток обдарованої особистості). Варто зазначити, що ситуаційно-ціннісна детермінація хоча й переважає на стадії становлення, але продовжує діяти й на стадії саморозвитку обдарованої особистості, в основному в тих випадках, які не розцінюються обдарованими людьми як значимі. Подібна тенденція притаманна і особистісно-ціннісній саморегуляції: базуючись на ще нестабільних особистісних ціннісних уявленнях, вона

частково починає діяти ще на стадії становлення обдарованої особистості.

Основним психологічним механізмом, за допомогою якого реалізуються ціннісні детермінаційні впливи, є особистісно-ціннісна взаємодія з референтними особами. Критерії референтності, її вікові особливості, роль референтних осіб у соціальній валідизації напрямків діяльності й особистісного розвитку, показники ціннісної єдності і ціннісних відмінностей можна розглядати як важливі індикатори процесу ціннісної детермінації.

Ціннісна детермінація становлення та розвитку обдарованої особистості – це двостадійний, оснований на специфічних для обдарованої особистості детермінаційних схемах процес, у ході якого здійснюється ситуаційно-ціннісна детермінація і особистісно-ціннісна регуляція особистісного саморозвитку.

Ситуаційно-ціннісна детермінація особистісного розвитку, що пов'язана із орієнтацією на вимоги життєвої ситуації, соціальні норми та очікування, є важливою ланкою на етапі становлення обдарованої особистості. Ціннісні параметри соціальної ситуації розвитку дають особистості еталони для наслідування, мотивувальні емоційно забарвлені враження, стандарти виконання діяльності.

Особистісно-ціннісна регуляція особистісного розвитку характерна для обдарованих людей, які регулюють власний розвиток, керуючись, здебільшого, стійкими внутрішніми ціннісними критеріями, основаними на особистісних цінностях.

1.4. Емпіричне дослідження ціннісної взаємодії у становленні та розвитку обдарованої особистості

Вимоги до організації емпіричного дослідження ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості. З огляду на те, що об'єктом емпіричного дослідження є не «особистість взагалі», а особливий психологічний тип – обдарована особистість, вивчення ціннісних детермінант її становлення має бути спрямоване в першу чергу на виявлення характеристик, які: 1) є спільними для обдарованих особистостей; 2) відрізняють обдарованих людей від решти; 3) пов'язані з особливостями розвитку окремих видів обдарованості.

При плануванні емпіричних досліджень доцільно паралельно

вивчати обдарованих особистостей, осіб із ознаками обдарованості та осіб, які не проявляють таких ознак. Терміном «особи з ознаками обдарованості» позначаються діти, учні й студенти з яскраво вираженими окремими, ізольованими показниками здібностей, креативності, мотивації тощо, які при цьому ще не проявилися у надвисокій результативності діяльності, або якщо й проявлялися, то лише епізодично. Паралельні дослідження осіб, які не проявляють ознак обдарованості, необхідні для того, щоб відрізнити психологічні показники, які регулюють розвиток обдарованої особистості, від інших, тих, що не мають відношення до цього процесу.

Емпіричне вивчення становлення обдарованої особистості має спрямовуватися на пошук ціннісних детермінант, завдяки яким особи з ознаками обдарованості змогли б стати повноцінними обдарованими особистостями. Цього можна досягти завдяки ретроспективним дослідженням розвитку обдарованої особистості на тих чи інших вікових етапах, що спрямовані на реконструкцію психологічних механізмів, за допомогою яких відбулися перетворення окремих кількісних показників особистісних властивостей у нову якість – обдаровану особистість. Отримані дані і віднайдені психологічні механізми розвитку обдарованої особистості можна використати для оцінки перспектив розвитку осіб із ознаками обдарованості і для створення розвивальних програм.

Вибір методів дослідження зумовлений такими двома особливостями обдарованої особистості: 1) обмежена кількість осіб із вираженими ознаками обдарованості; 2) унікальність обдарованої особистості. Отже, застосування стандартизованих особистісних опитувальників нашою хується на обмеження, пов'язане з чисельністю вибірки. Крім того, навряд чи можна залишити поза увагою той факт, що ці опитувальники стандартизувалися для «особистості взагалі» і можуть виявитися нечутливими до вкрай важливих для обдарованої особистості показників.

Релевантними для вивчення цінностей обдарованої особистості є ідеографічно орієнтовані методи та методики, які можна умовно поділити на такі групи:

- *ретроспективні* (біографічні бесіди, інтерв'ю, аналіз окремих випадків тощо);

- *модельовальні* (семантичні моделі ціннісної сфери, що ґрунтуються на встановленні кореляційних зв'язків між особистісними цінностями, а також на їх факторному аналізі);
- *динамічні* (основані на встановленні тенденцій зміни статичних показників за допомогою повторних досліджень),
- *компаративні* (основані на порівнянні відносних (ненормалізованих) показників, які отримуються в результаті порівняння певних індексів).

При вивченні ціннісних детермінант становлення обдарованої особистості перспективними видаються такі напрями досліджень:

1) вивчення макросоціальних чинників:

- суспільного запиту на обдарованих людей;
- престижу і статусу обдарованої особистості у суспільстві;
- ціннісного портрету обдарованої особистості, який створюється ЗМІ, зокрема телебаченням;
- стилю життя обдарованих людей;

2) вивчення мікросоціальних чинників:

- впливу контактного оточення на розвиток обдарованої особистості (батьків, родичів, друзів, вчителів, інших осіб з позитивною, негативною, віртуальною референтністю);
- окремих соціально-психологічних феноменів, що впливають на становлення обдарованої особистості у контактному соціальному середовищі (механізмів задоволення соціальних потреб, референтних стосунків, реципрокної взаємодії з контактним оточенням, асертивності, ціннісної єдності з групою і окремими особами, ціннісної конфліктності, соціальної фасилітації та інгібіції тощо);

3) вивчення внутрішніх особистісно-ціннісних чинників:

- потреб, які стимулюють профіцитний чи компенсаторний розвиток задатків та їх інтеграцію у здібності;
- відмінностей ціннісної сфери обдарованої і пересічної особистості і складання узагальненого ціннісного портрету обдарованої особистості;
- визначення сензитивних періодів ціннісної детермінації розвитку окремих властивостей обдарованої особистості;
- вивчення окремих показників ціннісної сфери обдарованої особистості: ціннісної когнітивної складності, внутрішньої

ціннісної конфліктності тощо.

Методика дослідження ціннісної взаємодії обдарованої особистості з референтним оточенням. Для вивчення особливостей ціннісної взаємодії обдарованої особистості з референтним оточенням у відповідності до завдань дослідження було модифіковано Методику моделювання ціннісної свідомості (ММЦС, Музика О. Л., 1997). Модифікації піддано етап біографічної бесіди і процедури обробки та інтерпретації даних (фактично модифіковано всі компоненти методики, окрім процедури факторно-семантичного моделювання свідомості). Теоретичними основами для цього стали такі положення:

- про особливу організацію ціннісної свідомості обдарованої особистості і провідне місце суб'єктних цінностей у регуляції її особистісного саморозвитку;
- про вплив потребової сфери (потреб у визнанні, у пізнанні, у творчості, у розвитку здібностей, у суб'єктності, у самоідентичності, у сенсі життя, у духовності) на розвиток особистісних цінностей обдарованої особистості;
- про те, що соціальний контекст задоволення цих потреб задається взаємодією з референтними особами, а інструментальні можливості забезпечуються розвитком здібностей.

Методика дозволяє виокремлювати дві групи особистісних цінностей: ті, що спрямовані на визначення соціальних рамок і можливостей для задоволення особистісних потреб, і ті, що забезпечують операційні можливості для цього. Перші, як уже зазначалося, було названо моральнісними цінностями. Вони формуються у процесі осмислення життя у широкому культурному контексті та пошуку свого місця в ньому і в результаті соціальної валідизації результатів цього осмислення в процесі ціннісної взаємодії з контактними і віртуальними референтними особами. У результаті, моральнісні цінності – це не просто частина загальнолюдських цінностей, яку довільно вибрав суб'єкт, чи яка була йому нав'язана, а така їх частина, яка «вибрана» самим суб'єктом, випробувана, відібрана, перевірена ним, просіяна крізь сита його індивідуальних особливостей та особистісних цінностей. Другі названо діяльнісними цінностями. Вони співвідносяться з

традиційним розумінням здібностей. Це не лише знання та вміння (що входить до широко вживаного зараз поняття компетенцій), вони включають і рефлексивно-динамічний складник, що є результатом аналізу людиною розвитку власних знань та вмінь, і є основою для припущень про можливості їх дальшого розвитку.

Дослідження складається з ряду етапів.

I етап. Для збору первинних даних з метою виявлення особливостей потребово-ціннісної сфери обдарованої особистості розроблено план біографічного інтерв'ю, спрямованого на вирішення кількох дослідницьких завдань: 1) встановлення довірчих стосунків між дослідником і досліджуваним; 2) отримання даних про сензитивні періоди і способи задоволення специфічних для обдарованої особистості потреб; 3) отримання інформації про референтних осіб; 3) актуалізація рефлексивних процесів.

Результати біографічного інтерв'ю можна поділити на дві групи: перша – ті, що одразу можуть бути використані для аналізу та інтерпретації даних; друга – ті, що є службовими, аналіз яких пов'язаний із включенням у додаткові дослідницькі процедури, зокрема складання списку референтних осіб.

II етап. Порівняння референтних осіб методом триад з метою виявлення ціннісних конструктів.

III етап. Складання матриці Я+референтні особи x виявлені оцінні конструкти. Оцінка досліджуваним вираженості у себе та значимих осіб виявлених оцінних конструктів.

IV етап. Аналіз матриці основних ціннісних показників і взаємодії між ними (середніх значень, кореляційних зв'язків); аналіз особливостей самооцінки обдарованої особистості, оцінки нею референтних осіб та структури її референтних зв'язків.

На цьому етапі можуть використовуватися такі додаткові прийоми, як перехресне заповнення готових матриць референтними особами (за умови, коли вони входять до спільної соціальної групи).

V етап. Факторно-семантичне моделювання ціннісної свідомості. Факторному аналізу піддається матриця «референтні особи x оцінні конструкти», що реконструйовані шляхом порівняння референтних осіб. Це означає, що зіставляються не узагальнені судження, якими людина насправді може й не послуговується, а особистісні цінності, які виникли в процесі референтної взаємодії. Встановлюються провідні

фактори, їх наповнення.

VI етап. Інтерпретація отриманих даних, яка може складатися з таких основних позицій:

- кількість референтних осіб, їх віковий, статевий склад, статус (член родини, вчитель, співробітник тощо), вид референтності (позитивна чи негативна, реальна чи віртуальна);
- відношення референтної особи до сфери обдарованості досліджуваного (чи має референтна особа ті ж самі здібності, що й досліджуваний);
- розподіл референтних осіб відповідно до переліку потреб обдарованої особистості;
- вплив референтних осіб залежно від віку досліджуваних і виду обдарованості;
- індивідуальний та груповий аналіз показників самооцінки обдарованої особистості та їх референтної оцінки;
- змістові характеристики ціннісних конструктів, їх класифікація (за умови, якщо проглядаються логічні підстави), виокремлення спільних і відмінних особливостей особистісних цінностей на основі порівняння даних різних досліджуваних;
- зіставлення результатів досліджень одного й того самого суб'єкта з метою виявлення динаміки у впливі референтних осіб, змісті та самооцінці особистісних конструктів;
- склад суб'єктних цінностей і їх суб'єктивна семантика.

Результати дослідження ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості в процесі ціннісної взаємодії. За розробленою методикою були здійснені дослідження особливостей ціннісної взаємодії обдарованої особистості з референтним оточенням у сфері педагогічної та мистецької обдарованості, детальний аналіз результатів яких опубліковано [39; 42].

Дослідження ціннісних детермінувальних впливів на становлення педагогічно обдарованої особистості в процесі педагогічної взаємодії дозволило зробити деякі попередні висновки щодо структури референтного простору обдарованих учителів. Показовим є референтний простір досліджуваного Р. (див. рис. 1.4.1.)

Найближчими за ціннісними характеристиками до досліджуваного виявилися дві групи референтних осіб, які утворюють перший фактор: члени родини (батько, мама, дружина, старший син),

вчителі-колеги по роботі та університетський викладач. Другий фактор об'єднує колишніх учнів, які досягли кар'єрних успіхів, та однокласників і однокурсників, які були ціннісно референтними в минулому, і на момент дослідження не входять до кола безпосередньої особистісно-ціннісної взаємодії.

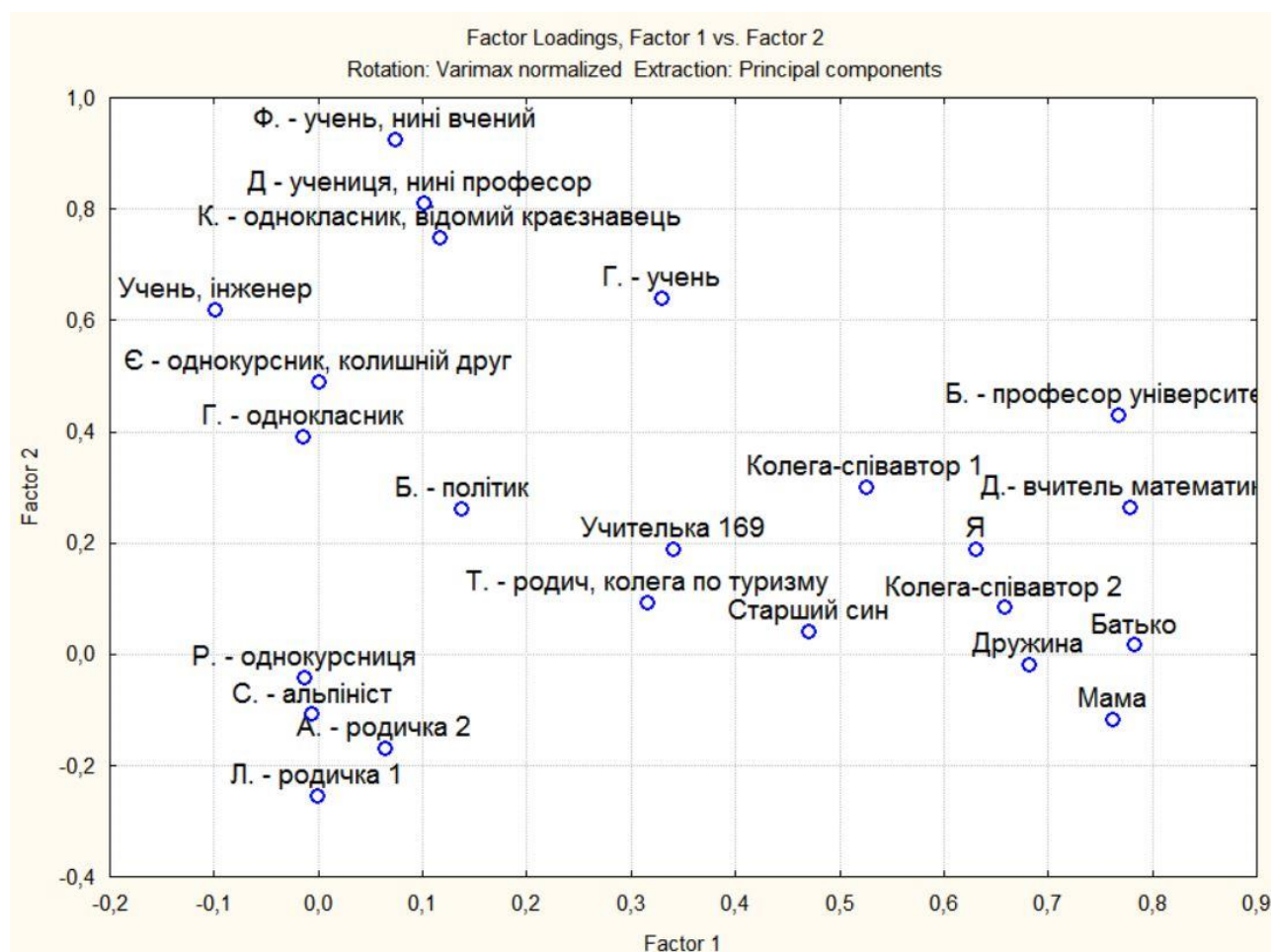


Рис 1.4.1. Факторна модель референтно-ціннісного простору досліджуваного Р.

Таким чином, перший фактор можна інтерпретувати як простір безпосередньої ціннісної взаємодії, а другий – як простір ціннісного досвіду і соціальної валідизації ціннісних засад педагогічної діяльності.

Серед референтних для обдарованих педагогів осіб особливе місце посідають ті з їхніх вчителів, референтність яких є в цілому негативною, але, попри це, вони включають їх до переліку значимих осіб і пов'язують із ними формування власних ціннісних конструктів.

Факторно-семантична модель ціннісної свідомості досліджуваного Р. (див. рис. 1.4.2.) демонструє розбіжності між

високими балами окремих конструктів, прописаними досліджуваним, і місцем цих конструктів у системі координат, що задані провідними факторами. Для прикладу, вираженість конструкту «антикомунізм» було оцінено досліджуваним у 10 балів, а на факторно-семантичній моделі він наближається до позначки «0» через відносну ізолюваність від інших складників ціннісної свідомості, що математично виражається в слабкості кореляційних зв'язків з ними.

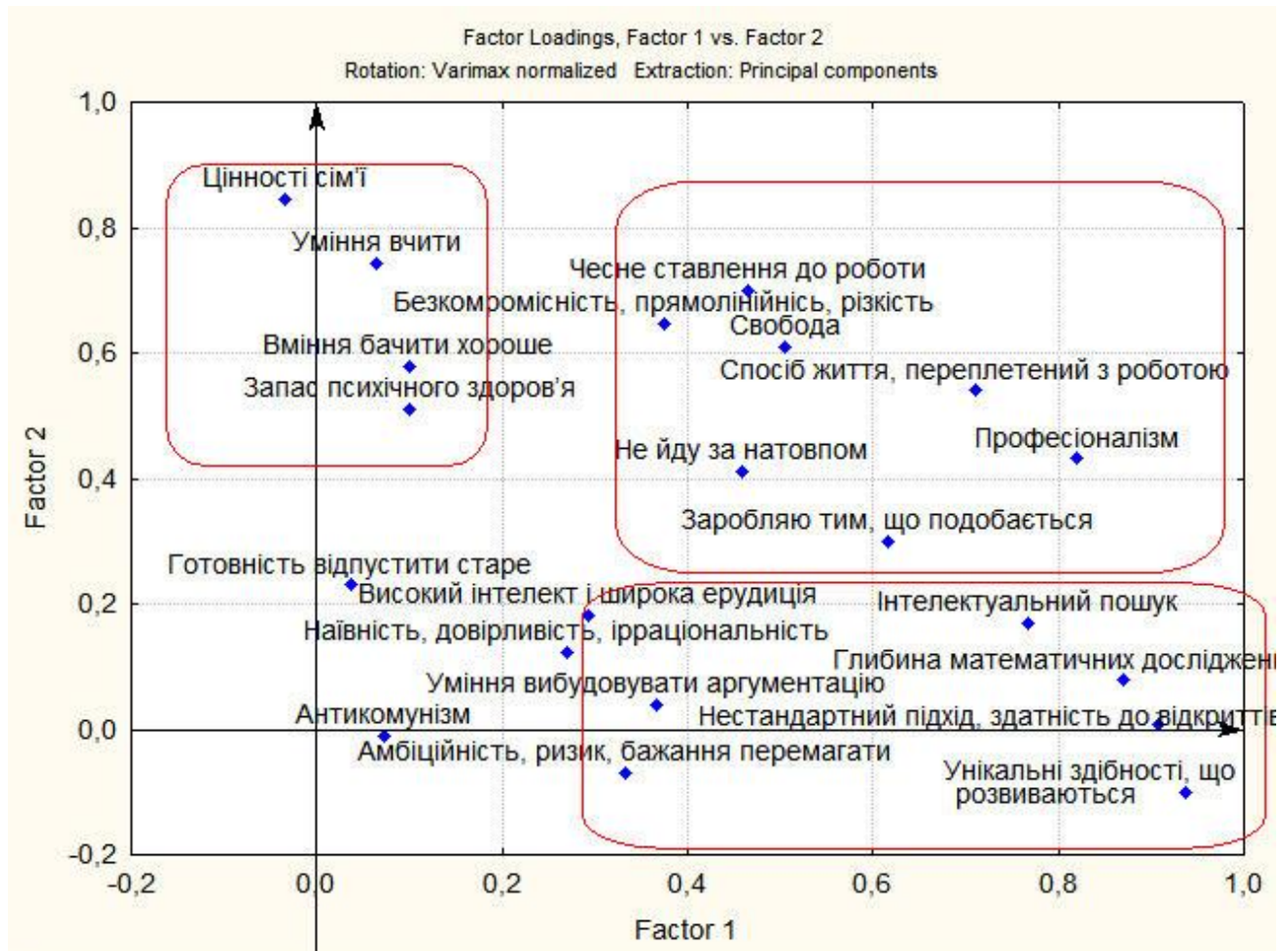


Рис. 1.4.2. Факторно-семантична модель ціннісної свідомості досліджуваного Р.

Загалом факторно-семантична модель відображає три групи ціннісних конструктів, що характерні для обдарованих людей: діяльнісні цінності (перший фактор), моральнісні цінності (другий фактор) і суб'єктні цінності (група ціннісних конструктів, що має тісні кореляційні зв'язки з обома факторами і між собою).

Діяльнісні цінності (36 % дисперсії) представлені в основному інструментальними компонентами математичних здібностей. «Любов до математики» для досліджуваного Р. означає інтелектуальний

пошук ($r_{xy} = 0,89$), глибину математичних досліджень ($r_{xy} = 0,76$). Ці конструкти доповнюються компонентами творчості: нестандартний підхід, здатність до відкриттів ($r_{xy} = 0,68$). У групі діяльнісних конструктів містяться й ті, які можна віднести до мотивації досягнення: амбіційність, ризик, бажання перемагати ($r_{xy} = 0,59$), доведення своїх поглядів до інших людей: уміння вибудовувати аргументацію ($r_{xy} = 0,48$). Одна з найважливіших особливостей здібностей взагалі і математичних зокрема у свідомості досліджуваного Р. представлена конструктом «унікальні здібності, що розвиваються» ($r_{xy} = 0,93$).

Моральнісні цінності (28 % дисперсії) представлені рядом «згорнених» конструктів, які, втім, розкривалися в ході біографічної бесіди. Серед них: «вміння бачити хороше в людях» ($r_{xy} = 0,68$), «запас психічного здоров'я» ($r_{xy} = 0,83$), «уміння вчити» ($r_{xy} = 0,9$) та «цінності сім'ї» ($r_{xy} = 0,87$). Суб'єктивна семантика цих конструктів розкривається у парах: «уміння бачити хороше» і «уміння вчити»; «запас психічного здоров'я» і «цінності сім'ї».

Групу суб'єктних цінностей складають взаємопов'язані моральнісні і діяльнісні конструкти, які необхідні для регуляції діяльності й саморозвитку людини в актуальній життєвій ситуації. Розглянуті разом, вони достатньо повно характеризують обдаровану особистість. Чи не всім обдарованим людям притаманний такий конструкт, як «спосіб життя, переплетений з роботою». Р. із гордістю називає себе шкільним учителем і підкреслює, що саме у цій професії він досяг певних успіхів і відходить від неї у більш престижні напрямки, наприклад, у науку, він не збирається.

Для суб'єктних цінностей характерні взаємні доповнюваність і обумовленість. «Свобода» і важливість «не йти за натовпом» стають можливими завдяки «чесному ставленню до роботи» і «професіоналізму», а останні – тими умовами, які дозволяють Р. відстоювати свою особистісну свободу. Він почувається впевнено у своїй професії, його досягнення забезпечують йому певну соціальну валідацію методів, що ним розробляються і впроваджуються, і право «не йти за натовпом». Ще один бік соціальної валідації його педагогічної діяльності, для Р., як і для багатьох обдарованих людей, відображує конструкт «заробляю тим, що подобається». Розмір матеріальної винагороди для них має значення, насамперед, як

визнання важливості їхньої праці для суспільства, і вони знаходять способи підняти розміри власної заробітної плати до таких меж, щоб можна було сказати, що не соромно не лише за результати власної праці, а й за розмір її оплати.

Педагогічно обдаровані вчителі вирізняються добре збалансованими суб'єктними цінностями, які забезпечують особистісну автономність і регулюють діяльність відносно незалежно від ситуаційних чинників.

Загалом ціннісна свідомість педагогічно обдарованих учителів вирізняється ціннісною когнітивною складністю. Вони з легкістю генерують від 30 до 50 оцінних конструктів. Це дозволяє сприймати ситуацію педагогічної взаємодії повно, з усіма взаємозв'язками, тонкими нюансами, що є передумовою для високопрофесійного аналізу і прийняття правильних рішень.

Аналіз результатів емпіричного дослідження обдарованих учителів дозволив обґрунтувати ряд попередніх висновків, які стосуються психологічних механізмів особистісно-ціннісної взаємодії та їх ролі у становленні й розвитку обдарованої особистості.

Обдарованим учителям притаманне ціннісне ставлення до власних здібностей, що підтверджується вірністю педагогічній професії в ситуації вибору з-поміж привабливіших життєвих перспектив. Педагогічно обдаровані вчителі характеризуються творчою спрямованістю, що виражається як у новаторстві в організації навчання, так і в написанні ними інноваційних навчальних програм і підручників. Розвинена рефлексія, ціннісне ставлення до власних педагогічних здібностей і постійний їх розвиток, захоплення (хобі), що виходять за межі педагогічної діяльності, можна розглядати як індикатори постійного особистісного саморозвитку, що властивий обдарованим вчителям. Ключовою особливістю є суб'єктно-ціннісна саморегуляція особистісного розвитку, яка забезпечується внутрішніми регуляторами: моральнісними (етичними) і діяльнісними особистісними цінностями.

Біографічні дослідження обдарованих педагогів показали, що в їхньому ціннісному розвитку можна виокремити ряд етапів: 1) ціннісне наслідування авторитетних учителів та інших референтних осіб у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці; 2) накопичення ціннісного досвіду у взаємодії з широким колом

референтних осіб, що здійснюється впродовж усієї професійної кар'єри; 3) ціннісне самовизначення – досить тривалий у часі процес, індикатором якого є висока (найвища) самооцінка у просторі власних оцінних конструктів; 4) ціннісна самобутність, яка характеризується ціннісною автономністю, що виявляється у відсутності значимих кореляційних зв'язків між самооцінкою та оцінкою вираженості значимих конструктів у референтних педагогів.

Загалом обдаровані педагоги характеризуються: 1) багатством власного ціннісного досвіду, що ґрунтується на особистісно-ціннісній взаємодії зі значним числом учителів із різних шкіл; 2) розвиненою ціннісною рефлексією (здатністю аналізувати всі складові педагогічного процесу, причини успіху та невдач); 3) високим рівнем ціннісної когнітивної складності, що проявляється у здатності генерувати значну кількість оцінних конструктів для аналізу життєвої ситуації й оцінки референтних осіб; 4) готовністю враховувати цінності окремих учнів при плануванні та здійсненні педагогічних впливів.

У дослідженні ціннісної детермінації становлення мистецьки обдарованої особистості було встановлено, що особистісно-ціннісна взаємодія позначається на змісті її суб'єктних цінностей, які виявилися спорідненими з цінностями референтних осіб. Показано, що ціннісна унікальність обдарованої особистості визначається її вибірковістю щодо референтних впливів та унікальністю власного ціннісного досвіду. Результати дослідження підтвердили припущення про те, що ціннісна автономність обдарованої особистості забезпечується її високою самооцінкою у просторі особистісних цінностей (як правило, найвищою у порівнянні з оцінками референтних осіб). Вектор саморозвитку в процесі ціннісної взаємодії актуалізується нижчими показниками самооцінки окремих значимих конструктів у порівнянні з оцінками їх вираженості у референтних осіб. Підтверджено, що на стадії становлення (набуття людиною всіх ознак, які притаманні обдарованій особистості) особистісно-ціннісна взаємодія з референтними особами носить скеровувальний і підтримувальний характер. Вона сприяє формуванню ціннісного ставлення до сфери діяльності, в якій дитина починає розвивати власні здібності, задовольняючи потребу у визнанні та когнітивно-творчі потреби. У процесі дальшого розвитку обдарованої особистості змістом особистісно-ціннісної взаємодії стає формування та підтримка

особистісних цінностей, пов'язаних із саморозвитком здібностей у контексті задоволення екзистенційних потреб. На цьому етапі зростають вимоги до референтних осіб у плані їхньої компетентності й моральних якостей.

Висновки до розділу I. У результаті аналізу теоретико-методологічних підходів до проблеми ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості виокремлено дві стадії в генезі обдарованої особистості: становлення і розвиток. Поняття «становлення» застосовується для опису того часового проміжку, на якому суб'єкт набуває всіх основних ознак обдарованості і постає як окремий представник психологічного типу – обдарована особистість. Розвиток як процес кількісних, якісних та структурних змін розглядається у межах типологічних ознак обдарованої особистості.

Визначено типологічні ознаки обдарованої особистості: 1) найвищий рівень розвитку здібностей і, відповідно, найвищі (абсолютні, чи у порівнянні з віковими нормами) досягнення в певній галузі діяльності; 2) ціннісне ставлення людини до власних здібностей, як до основи особистісної ідентичності; 3) спрямованість на саморозвиток; 4) творча спрямованість особистості; 5) внутрішня (суб'єктно-ціннісна) саморегуляція.

З'ясовано, що ціннісні детермінаційні впливи на обдаровану особистість на стадії становлення можуть бути реконструйовані з допомогою холархічної, реципрокної та синергетичної моделей детермінації.

Ціннісна детермінація становлення і розвитку обдарованої особистості розглядається як двостадійний, оснований на специфічних для обдарованої особистості детермінаційних схемах процес, у ході якого відбувається ситуаційно-ціннісна детермінація (стадія становлення) та особистісно-ціннісна регуляція особистісного саморозвитку (стадія саморозвитку).

Виокремлено провідний психологічний механізм, із допомогою якого здійснюється ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості. Це *особистісно-ціннісна взаємодія* – форма референтних зв'язків, у результаті яких відбувається реципрокний взаємовплив і соціальна валідизація, ціннісний обмін і взаємна ціннісна підтримка особистісних цінностей суб'єктів, та здійснюється становлення й ціннісний розвиток обдарованої особистості.

У дослідженні реалізовано потребовий підхід до особистісних цінностей і розроблено класифікацію базових потреб обдарованої особистості. Потреби поділяються на *соціальні (у визнанні), когнітивно-творчі (пізнавальна потреба, потреби у розвитку та у творчості), екзистенційні (потреби у суб'єктності, у самоідентичності, у сенсі життя та духовні потреби)*.

Особистісні цінності розглядаються як сформовані в процесі вирішення життєвих завдань і закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про власні інструментальні можливості (діяльнісні цінності) та етичні межі (моральнісні цінності) задоволення базових особистісних потреб.

У результаті аналізу даних емпіричного дослідження встановлено, що ціннісна детермінація, яка здійснюється в результаті особистісно-ціннісної взаємодії, позначається на структурі ціннісної свідомості обдарованої особистості, а саме на присутності в ній суб'єктних цінностей – високозначимих взаємопов'язаних моральнісних і діяльнісних ціннісних конструктів, які відіграють ключову роль у регуляції діяльності й саморозвитку. Підтверджено змістові зв'язки суб'єктних цінностей обдарованої особистості з цінностями референтних осіб. Показано, що ціннісна унікальність обдарованої особистості визначається її вибірковістю щодо референтних впливів та унікальністю власного ціннісного досвіду. Показано, що на стадії становлення обдарованої особистості особистісно-ціннісна взаємодія з референтними особами носить скеровувальний і підтримувальний характер. Вона сприяє формуванню ціннісного ставлення до сфери діяльності, в якій дитина починає розвивати власні здібності, задовольняючи потребу у визнанні та когнітивно-творчі потреби. У процесі дальшого розвитку обдарованої особистості змістом особистісно-ціннісної взаємодії стає формування та підтримка особистісних цінностей, пов'язаних із саморозвитком здібностей у контексті задоволення екзистенційних потреб.

Аналіз емпіричних даних дозволив виокремити ряд етапів у ціннісному розвитку обдарованої особистості: 1) ціннісне наслідування референтних осіб у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці; 2) накопичення ціннісного досвіду у взаємодії з широким колом референтних осіб; 3) ціннісне

самовизначення – досить тривалий у часі процес, індикатором якого є висока (найвища) самооцінка у просторі власних оцінних конструктів; 4) ціннісна самобутність, яка реалізується з допомогою суб'єктних цінностей і характеризується високою самооцінкою та ціннісною автономністю, що проявляється у критичній оцінці значимих конструктів у референтних осіб.

Обґрунтовано, що присутність віртуальних референтних осіб у структурі референтності обдарованих людей можна розглядати як показник орієнтації на загальнолюдські, духовні цінності. Віртуальна референтність спрямована на соціальну валідизацію ціннісного ставлення обдарованої особистості до власних здібностей (у широкому розумінні, як особистісних властивостей), ціннісну підтримку їх розвитку й удосконалення впродовж життя. Особистісні цінності обдарованої особистості вирізняються високими стандартами, внутрішньою детермінованістю, дієвістю та спрямованістю на саморозвиток.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – М.: Когито-Центр, 2002. – 220 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
4. Балл Г. О. Раціогуманістична орієнтація в аналізі розв'язування ціннісних колізій / Балл Георгій Олексійович // Актуальні проблеми психології. Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Ч. 1. – К., 2013. – С. 12-18.
5. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
7. Боришевський М. Й. Етюди психолога. Спогади (Per aspera ad astra) / Мирослав Боришевський. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 224 с.
8. Братусь Б. С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б. С. Братусь // Вопр. психол., 1993. – №1. – С. 6-13.
9. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник Московского университета. – 2000. – №1. – Серия 14. Психология. – С. 56-63.

10. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 240 с.
11. Гудачек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудачек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 102-109.
12. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис // Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М.-Воронеж, 2003. – С. 69-101.
14. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
15. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / В. П.Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
16. Карпенко З. С. Духовність як предмет аксіопсихологічних студій / З. С. Карпенко // Духовність у становленні та розвитку особистості: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (Івано-Франківськ, 9-11 жовтня 2014 р.). – С. 274-282.
17. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 511 с.
18. Клочко В. Е. Закономерности движения психологического познания: проблема ценностей и смысла в призме транспективного анализа / В. Е. Клочко // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 41-61.
19. Коваленко А. Б. Психологія міжособистісного взаєморозуміння / А. Б. Коваленко. – К.: Київський університет, 2010. – 215 с.
20. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
21. Кричевский Р. Л. Психология лидерства / Р. Л. Кричевский. – М.: Статут, 2007. – 540 с.
22. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопр. психол. – 1984. – №1. – С. 20-26.
23. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ им. И. Франко, 2008. – 316 с.
24. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
25. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М.:

- Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
26. Леонтьев Д. А. К проблеме субъекта и субъектности в психологии // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А. В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – М.: Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 69-72.
 27. Леонтьев Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 2003. – 486 с.
 28. Леонтьев Д. А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 2. – С. 107-120.
 29. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва, 1984. – 444 с.
 30. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. – Т. 4. / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
 31. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: монографія / С. Д. Максименко. – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
 32. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
 33. Мид Дж. Г. Интернализированные другие и самость / Дж. Г. Мид // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В. И. Добренькова. – М.: МГУ, 1994. – С 227-237.
 34. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопр. психол. – 1994. – №5. – С.86-95.
 35. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К.: Знание, 1978. – 47 с.
 36. Музика О. Л. Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчо обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII: Психологія творчості. – Випуск 20. – К.: Видавництво «Фенікс», 2014. – С. 213-228.
 37. Музика О. Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 10. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 63-77.
 38. Музика О. Л. Особливості роботи над професійно орієнтованим завданням з курсу «Психологія ціннісної свідомості» / О. Л. Музика // Професійно-орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник

- / За ред. О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – С. 465-500.
39. Музика О. Л. Особистісно-ціннісна взаємодія як чинник розвитку педагогічної обдарованості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 13. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – С. 6-19.
40. Музика О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII: Психологія творчості. – Випуск 17. — К.: Вид-во «Фенікс», 2013. – С. 223-233.
41. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісна детермінація творчої обдарованості / О. Л. Музика // Вісник Житомирського педагогічного інституту. – 1998. – №1. – С. 53-57.
42. Музика О. Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 5-20.
43. Музика О. Л. Ціннісна детермінація становлення та розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 11. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 6-19.
44. Музика О. Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості / О. Л. Музика. – К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 24 с.
45. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психол. журн. – 1980. – Т. 1. – №5. – С. 43-53.
46. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / Казимеж Обуховский. – СПб.: Речь, 2003. – 296 с.
47. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Вопросы психологии творчества: Пушкин, Гейне, Гете, Чехов. К психологии мысли и творчества. Изд. 3-е. – М.: Княжий дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 304 с.
48. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Гордон Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
49. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: Монографія / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін. / За ред. Р. О. Семенової. – К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
50. Парадигмальні зміни основ загальної психології у синергетичному

- контексті: колективна монографія / За ред. М.-Л. А. Чепи. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 220 с.
51. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
 52. Петровский А. В. История и теория психологии. Том 1. / Петровский А. В., Ярошевский М. Г. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 416 с.
 53. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
 54. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
 55. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: підручник. – 4-те вид., випр. і доп. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2014. – 360 с.
 56. Предмет и метод психологии: Антология / Под ред. Е. Б. Старовойтенко. – М.: Академический проект: Гаудеамус, 2005. – 512 с.
 57. Професійно орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник / За ред. О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 565 с.
 58. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О. Л. Музики. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
 59. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: колективна монографія / За ред. С. Д. Максименка. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 400 с.
 60. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія / За ред. Л. З. Сердюк. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 197 с.
 61. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості / За ред. О. М. Кокуна. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 297 с.
 62. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
 63. Рибалка В. В. Духовність і духовна культура у становленні творчо обдарованої особистості / Валентин Васильович Рибалка // Освіта та розвиток обдарованої особистості, 2013. – №8-9 (15-16). – С. 108-113.
 64. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
 65. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / За ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
 66. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
 67. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. –

- М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
68. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
69. Савчин М. В. Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології / Мирослав Савчин // Психологія особистості. – 2011. – № 1 (2). – С. 191-199.
70. Сикорский И. А. Даровитость и талантливость в свете объективного исследования по данным психофизиологических коррелятивов / Проф. И. А. Сикорский. – К.: Тип. С. В. Кульженко, 1912. – 30 с.
71. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. – М.: Наука, 1984. – 161 с.
72. Синергетика і творчість: монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 314 с.
73. Столин В. В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М., 1983. – 286 с.
74. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу: монографія / Віталій Татенко. – К.: Міленіум, 2008. – 216 с.
75. Тернер Дж. Социальное влияние / Джон Тернер. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
76. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: ДП Спеціалізоване видавництво «Либідь», 2003. – 376 с.
77. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології / О. М. Ткаченко. – К.: Вища школа, 1979. – 200 с.
78. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. – СПб.: Речь, 2000. – 320 с.
79. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
80. Фромм Э. Здоровое общество / Эрих Фромм. – М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2006. – 539 с.
81. Харламенкова Н. Е. Сущность и механизмы ценности Я / Н. Е. Харламенкова // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 148-165.
82. Хрусталева Т. М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование / Т. М. Хрусталева // Вектор науки ТГУ. – №1 (8). – 2012. – С. 312-315.
83. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
84. Юркевич В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – М.: Просвещение, 2000. – 136 с.
85. Юркевич В. С. Развитие начальных уровней познавательной

- потребности у школьника // Вопр. психол., 1980. – № 2. – С. 83-92.
86. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: монографія / За наук. ред. Т. М. Титаренко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
87. Allport G. W. Pattern and growth in personaliti. – N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
88. Berlyne D. E. Novelty and curiosity as determinants of exploratory behavior. – Brit. J. Psychol., 1950. – 41. – P. 68-80.
89. Fromm E. The Sane Society. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1955.
90. Homans G. Social Behavior: Its Elementary Forms. – N.Y: Harcourt, Brace and World, 1961.
91. Maslow A. The farther reaches of human nature. – N.Y.: Viking Press, 1971.
92. Murray H. A. (and collaborators). Explorations in personality. – N. Y.: Oxford, 1938.
93. Thomas W.I. The Unadjusted Girl. – Boston: Little, 1934.

РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ЕМПІРИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ (Д. К. Корольов)

2.1. Напрями дослідження цінностей обдарованої особистості в світовій психології

Важливим регулятором становлення обдарованої особистості є ціннісне ставлення суспільства до діяльності обдарованої людини, що втілюється в ціннісних настановленнях та особистісних цінностях. Так, О. Л. Музика виокремлює моральнісні та діяльнісні цінності обдарованої особистості, розглядає їх як результат інтеграції внаслідок рефлексії діяльнісних, емоційних та соціальних компонентів задоволення потреб. Ці цінності можуть протистояти цінностям контактного оточення, але не загальнолюдським цінностям [13].

Ще перші дослідники обдарованості виділяли її морально-ціннісний компонент. Так, Л. Терман вивчав емоційну стабільність, соціальну адаптацію та моральний характер обдарованих, оскільки усвідомлював їх взаємопов'язаність із розвитком когнітивної сфери. Л. Холлінворф звертала увагу на складне внутрішнє життя, ранню етичну занепокоєність та чітке усвідомлення світу. У подальшому ряд дослідників зафіксували в обдарованих дітей розвинуту здатність до моральних суджень [40].

Відомо також, що потенційна обдарованість стає актуальною лише за наявності соціального запиту на ті особливі досягнення, які її конституують. Соціальний запит робить можливим і наявність серед старшого покоління ціннісних зразків реалізованих обдарованих осіб, яких можуть наслідувати молодші. Соціальний запит також феноменологічно представлений у вигляді визнання досягнень обдарованої особи, що необхідно їй як підтвердження загальнолюдської корисності власної діяльності [8].

Отже, дослідники обдарованості вказують на її різноплановий зв'язок із емоційно-ціннісною сферою. Проте на даний час відсутнє систематизоване уявлення про те, в яких напрямках реалізується цей зв'язок.

Проведений теоретичний аналіз дає можливість виділити в північноамериканській та європейській психології ряд підходів до розгляду проблеми. Перший, і такий, що застосовується найчастіше, підхід зосереджує увагу на моральній відповідальності дорослих

обдарованих. Вказується, що останні мають значно більший щодо пересічних осіб вплив на долю інших людей, людства загалом. Найчастіше обговорюються приклади руйнівних винаходів, що стали проривом у науці – атомна, воднева бомба, генетична інженерія, клонування тощо.

Близька до розглянутої проблематика морально-ціннісного виховання обдарованих дітей. Вказується, що обдаровані потребують такого виховання більшою мірою із зазначених вище причин. Проте в проаналізованих працях не називаються ніякі інші особливості мотиваційно-ціннісної сфери обдарованих дітей, окрім її прискореного розвитку. Отже, імпліцитно дослідники виходять з того, що ціннісне виховання обдарованих дітей має відповідати такому вихованню щодо старших вікових категорій. Відповідно, жодних унікальних виховних методик не пропонується.

У літературі зустрічається термін «етична обдарованість». Однак Р. Стернберг вважає етичну обдарованість не якимось окремим різновидом обдарованості, а характеристикою, що може бути розвинена практично в кожній психічно здорової дитини. Проте Р. Стернберг зазначає, що розвиток етичного мислення, а тим більше поведінки, вкрай важке завдання, що вимагає більше зусиль, ніж може здаватися [41].

М. Якобсен вказує, що моральні лідери мають ряд спільних із розумово обдарованими особами якостей: інтернальний локус контролю, внутрішня мотивація та саморегуляція, прагнення до кращого, бажання переслідування важливих цілей; занепокоєність справедливістю, мораллю; особлива здатність до етичного аналізу та морального ухвалення рішень; упевненість в собі, бажання мати власну позицію; здатність пробуджувати ентузіазм в інших; здатність об'єднувати людей; прагнення до дій; просоціальна поведінка; сенситивність, емпатійність, співчуття; піклування про інших та суспільство загалом, здатність надавати підтримку; наполегливість, впливовість; здатність створювати зразки та цінності; використання влади на користь іншим; розгляд альтернативних поглядів; здійснення складного аналізу, уважна та комплексна оцінка короткотермінових та довгострокових наслідків; організованість, наявність чітких пріоритетів, заснованих на принципах та стандартах; застосування принципів до себе та до інших; свідомість; надійність;

автентичність, знання себе, відмова від пристосування, щоб зробити приємне іншим; послідовність поведінки в різних ситуаціях; здатність підтримувати позитивні стосунки; розуміння динаміки розвитку ситуації; здатність організовувати ефективну команду, добре справлятися з її різноманітністю; вміння спрямовувати інших; розподіл уваги між різними завданнями; здатність навчати; емоційна стабільність; використання можливостей; узгодження позиції різних людей на підставі моральних стандартів; увага до етичності в управлінні [28].

Інший аспект розгляду проблеми – емоційно-ціннісні особливості обдарованих осіб. Тут наявні два напрями для аналізу. Перший – визначення емоційно-ціннісних особистісних якостей, що супроводжують обдарованість. До них відносять якості, характерні для багатьох обдарованих: прискорений моральний розвиток, загострену увагу до моральних проблем, сенситивність, глибину емоцій, емпатійність [39]. Ці феномени є наслідком обдарованості, або психічних властивостей, що лежать в її основі. Зазначається, що такі характеристики нерідко спричиняють емоційні та комунікативні проблеми обдарованих.

Так, Л. Сільверман, на підставі теоретичного аналізу та вивчення історій життя більше тисячі восьмиста обдарованих дітей, стверджує, що когнітивна складність, разом із деякими особистісними рисами обдарованих, створюють унікальний суб'єктивний досвід, центральною характеристикою якого є моральна сенситивність [40].

За даними Л. Сільверман, у відповідь на прохання описати свою обдаровану дитину, батьки найчастіше згадують сенситивність. Остання набуває різноманітних форм: їх почуття легко вразити; вони шкодують інших, захищають та легко плачуть; розуміють почуття інших; гостро реагують на критику; схильні сильно реагувати на світло, шум, текстуру, забруднення повітря, деяку їжу тощо [40].

Схожої позиції дотримується Д. Ловескі, який пише, що його робота з обдарованими дітьми свідчить про їхню незвичну моральну та соціальну занепокоєність. Як хлопчики, так і дівчатка тривожаться з приводу війн, оточуючого середовища, безпритульності, бідності, злочинності та вживання наркотиків [33].

Д. Ловескі вважає початком розвитку моральної сенситивності обдарованої дитини прояв емпатії між нею та дорослим, який про неї

підключається. Проте розвиток моральної сенситивності вимагає не лише взаємної прив'язаності з дорослим, але й формування сильного Я. Останнє відбувається внаслідок співзвучності материнської реакції на ранню емоційну експресію дитини та взаємне захоплення у взаємодії між ними [31].

Високообдаровані діти, які вимагають від батьків більш інтенсивної стимуляції, більше уваги та залучення, також потребують більше емоційної співзвучності. Звіти батьків тридцяти п'яти обдарованих дітей з коефіцієнтом інтелекту вищим, ніж сто сімдесят, свідчать, що діти, які відчували надійну прив'язаність та емоційну співзвучність, активувались заняттями, що їх самі обирали. Одна мати описала цей процес, як навчання чути, чого насправді прохає її дитина, коли, як може здатись, вимагає надмірної уваги [31].

Д. Ловескі зазначає, що асинхронність розвитку обдарованих дітей проявляється не лише в різних рівнях когнітивної, емоційної та соціальної зрілості, але емоційна та соціальна зрілість можуть варіювати залежно від ситуації та її учасників. Одна й та сама дитина може бути емпатійною та альтруїстичною в одній ситуації, егоїстичною та байдужою – в іншій. Дитина, яка здатна розмірковувати на винятково високому рівні про моральні проблеми, може вирішувати соціальні ситуації на засадах рівності та взаємності лише на рівні своїх однолітків. Наявність знань або здатності до розмірковування не обов'язково передбачає можливість обирати правильні рішення. Навпаки, здатність діяти зі співчуттям та знаходити справедливі рішення не означає, що дитина може пояснити причини своїх вчинків [31].

Прискорений моральний розвиток обдарованої дитини може мати травматичні наслідки для неї, оскільки в ситуаціях, де її однолітки діють відповідно до стереотипів та традицій, така дитина ставить запитання, навіть проблематизує. Обдаровані діти також можуть бути нездатні емоційно впоратись з ідеями, що генерують. Деякі пробують взяти на себе дорослу відповідальність без емоційної зрілості, яка необхідна, щоб прийняти людську недовершеність або ситуації, котрі не мають гарного рішення [31].

Однак викладене вище не означає, що всі обдаровані діти відрізняються розвиненою мораллю. Деякі з них емоційно травмовані зневагою, насиллям, нечутливістю або нестачею розуміння.

Зустрічаються також «однобічні» обдаровані діти, яким дозволили розвинути їхні спеціальні таланти, але не приділяли такої ж уваги їх соціальному та емоційному розвитку [33].

У суспільстві, де цінності влади, домінування, багатства та статусу культивуються тисячі років, обдарованим дітям важко протистояти інкультурації. Д. Ловескі вказує, що багато обдарованих хлопчиків зачаровані насильством, яке вбачають єдиним засобом вирішення конфліктів. Вплив мас-медіа та однолітків провокує в них конфлікт із власними внутрішніми почуттями та судженнями. Якщо обдаровані хлопчики будуть продовжувати ними керуватись як в ранньому дитинстві, вони ризикують бути відторгненими та осміяними однолітками. Вони настільки вразливі в цьому плані, що часто відмовляються від моральної частини себе [33].

Другий напрям аналізу – порівняння моральних чеснот обдарованих та пересічних осіб. Деякі автори вважають, що обдаровані більш моральні. Дж. Фріман стверджує, що ця ідея розповсюдилася після робіт Ф. Гальтона, який у 1869 р. у роботі «Спадкові дослідження геніальності» вперше емпірично обґрунтував цей зв'язок [25].

І тепер більшість західних дослідників найбільш відмітною характеристикою обдарованих у ціннісно-моральній сфері вважають їх розвинуту здатність до морального судження [23]. Цей погляд виходить із робіт Лоуренса Колберга, який бачив основу розуміння моралі в когнітивному розвитку. Його модель включає три рівні: преконвенційний або доморальний рівень, що властивий маленьким дітям та неповнолітнім злочинцям; конвенційна моральність, яка присутня в більшості дорослих; постконвенційна або принципова моральність, що досягається 5-10 % населення [27].

Модель Л. Колберга емпірично перевірялася на матеріалі обдарованих дітей, і було підтверджено, що вони дійсно раніше починають розуміти моральні принципи. Так, на основі цієї моделі в 1988 р. Джеймсом Рестом розроблено методику «Тест пояснення підстав вибору дії» (DIT – Defining Issues Test) для дослідження морального мислення. Методика містить опис моральних дилем, що супроводжуються дванадцятьма вихідними пунктами для розгляду та знаходження рішення дилеми. Досліджуваний має оцінити важливість кожного фактора для вибору рішення за п'ятибальною

шкалою. Далі слід обрати чотири найважливіших фактори та ранжувати їх від першого до четвертого місця [27].

З використанням цієї методики М. Говард-Гамільтон та Б. Френкс встановили, що рівень моральних суджень обдарованих учнів старшої школи відповідає такому ж у пересічних студентів коледжу [27].

С. Лі та П. Ольцевскі-Кубіліус встановили, що обдаровані студенти бакалаврату за розвитком моральних суджень відповідають рівню магістратури [29].

Дослідження Д. Нарваез показує, що розвиток когнітивних здібностей на рівні вище середнього необхідний для зрілих моральних суджень. За тестом моральних суджень високі показники спостерігаються лише в тих, хто має високі бали за тестом інтелектуальних здібностей. Однак це не все, що потрібно: частина дітей із розвиненим інтелектом має невисокі показники рівня сформованості моральних суджень [36].

П. Хей та ін. встановили, що рівень просоціальних суджень залежить від розвитку когнітивних здібностей та корелює з деякими показниками методики для дослідження емпатії [26].

П. Нокелейнен та К. Тіррі показали, що академічно обдаровані учні оцінюють власні етичні здібності вище за пересічних учнів. На думку дослідників, обдаровані діти скоріше формують зріле моральне розуміння завдяки своєму ранньому інтелектуальному розвитку [37]. Одночасно внутрішня мотивація до діяльності корелює зі здатністю до моральних суджень [38].

Дослідження Е. Левіс засноване на чотирьохкомпонентній моделі морального розвитку, що включає: 1) моральну сенситивність, 2) моральні судження, 3) моральну мотивацію, 4) моральний характер. Автор доходить висновку, що моральні судження – важлива, але недостатня умова морального розвитку обдарованих [30].

Результати емпіричного дослідження К. Тіррі свідчать, що хоча обдаровані учні мають кращу здатність до моральних суджень, рівень розвитку цієї якості не дає можливості прогнозувати моральну поведінку обдарованої особи. Розуміння моралі не обов'язково веде до моральної поведінки. За К. Тіррі, важливішу роль відіграє моральна сенситивність [43].

У цьому напрямі працював також Г.Гарднер, який висував питання про існування окремого екзистенціального або духовного інтелекту [32].

У зовсім іншому вигляді ідея про зв'язок таланту та моралі з'являється в концепції самоактуалізованої особистості А. Маслоу. Останній писав про незалежність самоактуалізованих осіб у моральних переконаннях, вважав, що їхні моральні принципи більшою мірою відображають властиву їм своєрідність, ніж прийняті в суспільстві етичні норми. Поверхневому спостерігачеві вони можуть видатись аморальними, оскільки схильні нехтувати умовностями, можуть, якщо того вимагає ситуація, піти у розріз із приписами та нормами. Проте А. Маслоу вважав, що насправді ці люди високоморальні, а так звана етична поведінка середньостатистичної особи настільки конвенційна, що це, скоріше, конвенційна поведінка, ніж дійсно етична, така поведінка не засновується на внутрішніх переконаннях та принципах, це не більше, ніж бездумне слідування загальноприйнятим нормам [10].

А. Маслоу вважав, що ціннісна система самоактуалізованої людини представлена головним чином унікальними та ідіосинкратичними для неї цінностями, які безпосередньо відображають її характер. Хоча самоактуалізовані люди мають багато спільного, одночасно кожен із них абсолютно індивідуальний. Кожного можна назвати індивідуалістом, проте кожен одночасно є глибоко соціальною особистістю, яка ототожнює себе з усім людством [10].

Однак порівняльне дослідження сінгапурських учнів молодшої школи, проведене Ч.Тео та Я.Ченг із використанням субшкали моральних та лідерських якостей Шкали знання себе (Self-Knowledge Checklist – SKC), показало відсутність статистично значущих розбіжностей за моральними якостями обдарованих та пересічних досліджуваних. Проте обдаровані учні продемонстрували значно вищий рівень лідерських якостей [42].

Не погоджується також із твердженням про зв'язок обдарованості та моральності Дж.Фріман. Вона підкреслює, що емпіричні докази зв'язку цих двох конструктів отримані лише за допомогою тестів «папір та олівець». Знайдені кореляції ця авторка пояснює тим, що методики виміру моральності вимагають від

досліджуваних певної моральної акробатики, яку проявляють ті, хто має високі показники інтелекту, отже, вважаються обдарованими. На думку дослідниці, у реальному житті немає доказів зв'язку обдарованості та моральності ні в дорослих, ні в дітей. Деякі дуже талановиті індивідууми здаються повністю вільними від культурно визначеної необхідності розділяти ту ж мораль, що більшість із нас. Поширений стереотип богемного митця, який втратив мораль, приймається суспільством значно більшою мірою, ніж така сама поведінка від бухгалтера. Дж. Фріман вважає, що обдаровані не більшою мірою моральні, ніж більшість із нас. Однак вони краще здатні бачити моральні головоломки в житті та розуміти аргументи, що вони мають робити в їхньому соціальному контексті [25].

Дж. Фріман провела лонгitudне дослідження розвитку ста семидесяти дітей, які входили до 1 % тих, що отримали найвищі показники за тестом Матриці Равена. Вже в юнацькому віці в них спостерігався добре сформований стиль мислення та розмірковування. Тепер, на четвертому десятиріччі життя, їх моральні настановлення дуже змінилися та наблизилися до поглядів батьків під час їхнього дитинства. Підстав стверджувати, що обдаровані в цій вибірці якимось чином в моральному плані відрізнялися від пересічних людей, немає [25].

Проблема власне цінностей обдарованої особистості майже не досліджується в північноамериканській та європейській психології. Цінності не розглядаються як причини, наслідки або модераторні змінні у прояві обдарованості. Так, у роботі Д. Любінскі, Д. Шмідта та К. Бенбоу висвітлюються особливості застосування методики діагностики професійних цінностей (інтересів) за Олпортом–Верноном–Ліндсеєм у високообдарованих осіб [34].

К. Ферріман, Д. Любінскі та К. Бенбоу вивчали цінність різних аспектів роботи для обдарованих у галузі науки, техніки, технології та математики чоловіків та жінок, з дітьми та без дітей, у двадцять п'ять та тридцять п'ять років. Проте порівняння між обдарованими та пересічними особами не пропонується [24].

Е. Мачу та С. Навратілова досліджували цінності обдарованих одинадцятирічних учнів. Вони не здійснювали порівняння їх із учнями, яких не розглядали як обдарованих, а зміст розглянутих цінностей (здоров'я, стосунки в родині тощо) не мав безпосереднього

стосунку до регуляції діяльності та прояву здібностей [35].

Проте ще в 1968 році опубліковано дослідження Л. Бачтолда, де порівнювалися рейтинги цінностей підтримки, конформності, визнання, незалежності, доброзичливості та лідерства серед обдарованих та пересічних підлітків. За його даними, обдаровані хлопчики надають меншого значення цінності визнання, а обдаровані дівчата – більше цінують незалежність. В іншому дослідженні обдаровані студенти коледжу чоловічої та жіночої статі надавали більшого значення цінності незалежності та меншого – конформності [22].

Загалом незалежність та певна міра нонконформізму пов'язані з інтелектом, досягненнями та креативною поведінкою [22].

Проблема виховання цінностей у лінгвістично обдарованих учнів піднімається в роботах Л. Н. Щербатих. Проте йдеться про виховання загальнолюдських цінностей під час вивчення іноземної мови [21]. Т. А. Клімонтова також вивчала цінності обдарованих старшокласників, однак і в цій роботі визначення специфіки ціннісної сфери обдарованих не було метою дослідження [7].

Л. І. Ларіонова опублікувала порівняльне дослідження цінностей російських та монгольських обдарованих студентів. У роботі встановлені крос-культурні відмінності, однак аналіз специфіки цінностей обдарованих осіб не поданий. Знайомство з роботою підтверджує думку, що методика М. Рокіча надає надто узагальнену, не сфокусовану на проблемі інформацію у випадку дослідження особливостей цінностей обдарованої особистості. Так, у російських обдарованих юнаків перші три місця посіли цінності здоров'я, друзів, кохання, на відміну від них в монгольській вибірці на другому місці знаходилась цінність щасливого сімейного життя. Водночас цінності пізнання, творчості, активного життя, суспільного визнання, самостійності та свободи знаходились на восьмій, шістнадцятій, десятій, тринадцятій, дев'ятій та сьомій позиції в російській вибірці, на дванадцятій, п'ятнадцятій, восьмій, тринадцятій, сімнадцятій та десятій – у вибірці монгольських обдарованих юнаків [9].

Л. В. Тихенко та Н. Ю. Сидоренко визначили ієрархію цінностей за модифікованим варіантом методики М. Рокіча в групі інтелектуально обдарованих та пересічних старшокласників. Із поданих таблиць видно, що на першому місці в обох вибірках

знаходиться цінність здоров'я. Цінності пізнання, творчості, продуктивного життя, розвитку (самовдосконалення), суспільного визнання (поваги) посідають дванадцяте, дев'яте, тринадцяте, одинадцяте, чотирнадцяте місця у вибірці обдарованих старшокласників та шістнадцяте, чотирнадцяте, сімнадцяте, дванадцяте, десяте місця – в контрольній групі [20]. Хоча у статті показники статистичної значущості відмінностей не наведені, складається враження, що цінності, які змістовно пов'язані з проявом обдарованості, дещо вище оцінюються у вибірці обдарованих досліджуваних.

До схожих умовиводів приводить дослідження І. Мельничук, хоча у статті й не наведено деталей дослідження [11].

Ймовірно пояснення тому факту, що цінності, які відповідають за прояв обдарованості, знаходяться ближче до останніх позицій, знаходимо в роботі Н. І. Пінчук. Так, автор зазначає, що в результаті факторного аналізу даних методики М. Рокіча в групі термінальних цінностей виокремлено п'ять факторів, які свідчать про суперечливу структуру ціннісних орієнтацій технічно обдарованих підлітків. Зокрема, можливість творчої самореалізації протиставляється духовній та фізичній близькості з коханою людиною, цікавій роботі та матеріально забезпеченому життю, а постійне фізичне та духовне вдосконалення – наявності фізичного та психічного здоров'я [17].

Якщо виходити з того, що механізмом ціннісної свідомості обдарованої особистості є рефлексія [16], виявлену суперечливість ціннісної системи можна пояснити усвідомленням конкурентності потреб розвитку власної обдарованості та наявного соціального запиту, отже, й життєвого успіху. Інший фактор – суперечливість ціннісних посилів, що надходять від соціального оточення. Адже, за О. Л. Музиною, на початкових етапах становлення обдарованості її ціннісна детермінація представлена у вигляді ситуаційно-ціннісної регуляції [14].

На цьому фоні винятком виглядають результати дослідження Т. В. Спешилової [18; 19], яка здійснила емпіричне порівняння характеристик ціннісно-сислової сфери підлітків із вираженою обдарованістю (розвинені здібності, креативність, інтелектуальні досягнення), потенційною обдарованістю (розвинені здібності та креативність за відсутності інтелектуальних досягнень) та пересічних

підлітків.

У системі життєвих смислів першої групи пріоритетним є екзистенційний смисл. Серед індивідуальних життєвих цінностей провідними є професійне життя, навчання та освіта, саморозвиток, досягнення. Ці підлітки володіють зрілим, добре структурованим світоглядом, усвідомлюють власний багатий когнітивний потенціал, прагнуть до самовдосконалення та самоактуалізації. Для них найбільш властиві смисли: «реалізувати себе», «вірити в розвиток», «самовдосконалюватися», «багато досягти». При цьому відмічається дефіцит цінностей існування та комфорту.

Учні з потенційною обдарованістю володіють достатньо зрілим, розгорнутим світоглядом. Домінантою є пошук сенсу життя та визначення спрямованості свого життєвого шляху. Домінують духовні та моральні цінності, милосердя, доброта, мораль, релігійні переконання, одночасно спостерігається дефіцит цінностей пізнання. Для таких старшокласників властива незначущість професійної діяльності, відсутність прагнення підвищувати власний освітній рівень, ігнорування освіти як фактора розвитку, придушення творчих проявів.

Ціннісна сфера пересічних старшокласників характеризується домінуванням цінностей існування та комфорту. Респонденти прагнуть до матеріального благополуччя, відданої дружби, отримання від життя задоволення, постійних розваг, а також до піклування про своє фізичне та психічне здоров'я, привабливу зовнішність. Цінності пізнання, самоосвіти, інтелектуального розвитку незначущі [18; 19].

Отже, за результатами аналізу робіт північноамериканських та європейських дослідників можна виділити такі напрями вивчення зв'язку обдарованості та ціннісної сфери особистості: моральна відповідальність обдарованих дорослих; морально-ціннісне виховання обдарованих дітей; етична обдарованість та етичне лідерство; емоційно-ціннісні особливості та особистісні якості, що супроводжують обдарованість; зв'язок обдарованості та моральності в дорослих та дітей. Українські та російські дослідники вивчали також цінності обдарованої особистості, але отримані результати мають досить суперечливий характер і їх важко класифікувати.

2.2. Взаємозв'язок особистісних цінностей та обдарованості

Викладене вище визначило мету подальшого дослідження – емпірично визначити специфіку ціннісної системи обдарованої особистості. Для досягнення поставленої мети перш за все потрібні адекватні методи вивчення ціннісної сфери обдарованої особистості.

Першими методами дослідження цінностей, що отримали широке розповсюдження з тридцятих років двадцятого сторіччя, стали стандартизовані опитувальники та подібні до них методики. Здійснювалися спроби створити номотетичну методику, що охоплювала б максимально широке коло цінностей, була б адекватна різним культурам. Останнім таким великим проектом стали роботи Ш. Шварца [5].

Однак слід погодитися з Н. І. Непомнящою в тому, що такі універсальні методики неминуче не відображають частину цінностей навіть пересічного досліджуваного [15]. Це значно більшою мірою вірно щодо обдарованої особистості. Її відмітною особливістю є виражена індивідуальність та нонконформізм. Отже, більш адекватними методами вивчення ціннісної регуляції розвитку та діяльності обдарованої особистості є методи, що дозволяють отримати індивідуалізовану інформацію, зокрема, метод інтерв'ю. С. Квале зазначає, що інтерв'ю особливо підходить для вивчення того, як люди розуміють смисли у власному життєвому світі, опису їх переживань, прояснення та деталізації їх поглядів на життєвий світ [6].

Із погляду гуманітарної парадигми в психології вивчати людину як особистість можна лише через діалог із нею, в бесіді рівних, в бесіді двох особистостей [12].

Метод інтерв'ювання має багату історію застосування в дослідженнях особистості, в інших галузях психології та інших суспільних науках, практично відпрацьовано ряд його різновидів та форм. У разі використання інтерв'ювання для дослідження обдарованої особистості, зокрема її ціннісної сфери, найбільш адекватним інструментом є глибинне структуроване інтерв'ю.

Використання цього методу у дослідженні потребувало прояснення ряду методичних моментів: від планування бесіди до принципів побудови вибірки та інтерпретації отриманих даних. С. Квале зазначає, що для вирішення цих питань не існує стандартних технік або суворих правил, але є певний набір методів, що

використовуються на кожному етапі дослідження [6]. Отже, у вирішенні цих питань ми виходили з викладеного нижче.

Перша методична проблема – планування інтерв'ю – передбачає на підставі дослідницької мети складання керівництва або опитувальника. За С. О. Белановським структурною одиницею опитувальника для глибинного інтерв'ю є тема. Остання є зв'язним (єдиним за смыслом) викладом якогось питання. Автор зазначає, що опитувальники можуть складатися з високою та низькою мірою деталізації. На противагу опитувальнику з високою мірою деталізації, що часто є складною багаторівневою системою запитань, опитувальник із низькою деталізацією може містити лише одне запитання або формулювання теми. При цьому інтерв'ю, що складається з одного запитання, не обов'язково має бути коротким. Адже одне запитання, що утворює план інтерв'ю, як правило, має великий логічний обсяг [3].

На думку С. О. Белановського, використання опитувальника з низькою мірою деталізації передбачає, що частина запитань буде сформульована та поставлена безпосередньо в процесі інтерв'ю. Однак число таких запитань не обов'язково має бути великим. Якщо основна тема сформульована та зрозуміла респонденту, інтерв'ю може перетворитись майже у монолог. Разом із тим укладання деталізованого опитувальника не виключає можливості в ході бесіди ставити велику кількість додаткових запитань.

Створення деталізованих опитувальників можливе лише тоді, коли дослідником вже визначені головні ознаки майбутньої концепції або типології. Це, в свою чергу, передбачає наявність у нього конкретних знань або змістовних гіпотез. Однак виділяти такі ознаки без попереднього дослідження, принаймні ризиковано, оскільки в цьому випадку, як і у випадку з формалізованими опитувальниками, досліджуваному може бути нав'язана чужа для нього логіка.

Деталізація опитувальника визначається мірою попередньої поінформованості дослідника. Низькому рівню попередньої поінформованості дослідника має відповідати низька міра логічної деталізації. Не варто прагнути до штучного, тобто такого, що перевищує міру попередньої поінформованості дослідника, підвищення деталізації. З методичного погляду недостатня деталізація набагато менш небезпечна, ніж надмірна [3].

С. О. Белановський вважає, що одним із прийомів подолання недоліків високої міри деталізації є поетапна деталізація, за якої її міра зростає безпосередньо в ході дослідження, від інтерв'ю до інтерв'ю. Інший прийом – опитувальник із неповною логічною структурою, що є комбінацією загальних та вузьких запитань, логічний простір між якими залишається незаповненим. Загальне питання ставиться в цьому випадку перед деталізованими, останні з'являються лише після того, як досліджуваний самостійно повністю розкрив сформульовану в загальному опитувальнику тему. У процесі відповіді на загальне запитання досліджувані можуть висвітлити деякі з передбачених планом деталізованих запитань, отже, необхідність ставити їх зникає. Ряд запитань, у якому кожне наступне має менший логічний обсяг, ніж попереднє, називається послідовністю «прямої воронки». Протилежний тип, за якого загальні запитання розміщені після деталізованих, позначають як «зворотну воронку». Вказані типи послідовності можуть характеризувати як все інтерв'ю в цілому, так і окремі його теми або підтеми [3].

Інше принципове методичне питання – обсяг та спосіб формування вибірки. С. О. Белановський зазначає, що непридатність статистичних методів побудови вибірки вимагає іншої стратегії підбору респондентів. Так, при проведенні глибинного інтерв'ю недоцільно перевищувати обсяг вибірки в сто респондентів. Оскільки в цьому випадку, при середній тривалості інтерв'ю біля години, обсяг текстової розшифровки результатів опитування складе біля 2500 друкованих сторінок. Нижньої межі обсягу вибірки фактично не існує. У деяких випадках опитування одного знаючого експерта може надати настільки вичерпну інформацію, що наступні інтерв'ю з іншими респондентами дають лише мінімальний приріст знань.

Коли сукупність досліджуваних індивідів розглядається як однорідна, найбільш доцільна чисельність респондентів складає близько двадцяти осіб. Ця чисельність є достатньою, щоб на основі їх відповідей сформувати розвинену (хоча й неточну з кількісного погляду) типологічну картину, яка залежно від цілей дослідження може стати або його кінцевим результатом, або відправним пунктом для подальшої роботи [3].

Схожої позиції дотримується С. Квале. На питання «Скільки потрібно респондентів?» він дає відповідь: стільки, скільки необхідно,

щоб дізнатись те, що ставить на меті дізнатись дослідник. Якщо потрібно зрозуміти суб'єктивний світ конкретної людини, то достатньо однієї цієї людини. У сучасних дослідженнях із використанням інтерв'ю кількість досліджуваних зазвичай знаходиться в межах 15 ± 10 . Ймовірно, ця кількість пояснюється оптимальним поєднанням часу, ресурсів дослідника та прагнення до мінімізації повторів. С. Квале також зазначає, що деякі сучасні дослідження значно виграли б, якщо було б проведено менше інтерв'ю, але більше часу було б відведено на їх підготовку та аналіз [6].

При обстеженні методом глибинного інтерв'ю однорідної сукупності індивідів, що не утворюють соціальної структури, за С. О. Белановським, можуть використовуватись різні методи формування вибірки.

1. Простий випадковий відбір. Використовується в тих випадках, коли необхідно зафіксувати природний хід думок або уявлень респондентів. При цьому постає завдання визначення не частоти прояву різних систем уявлень (хоча відносну вагу видно навіть за вибірки в двадцять осіб), а типологічний опис самих цих систем та їх внутрішньої логіки.

2. Опитування непересічних осіб. Непересічними людьми в даному випадку вважають тих, хто виділяється із загальної маси своїм розумом та здібностями, а також професійними досягненнями. Такі респонденти володіють розвиненою рефлексією, і з опорою на власний практичний досвід здатні будувати достатньо складні та розгалужені системи поглядів, які нерідко практично готові для включення в систему наукового знання. Неординарність таких людей також може проявлятися у здатності в різкій формі говорити правду та нічого не приховувати. Крім того, висока компетентність та готовність розмовляти про свою професію часто корелюють.

3. Опитування доступних респондентів. Цікаві для дослідника особи можуть бути важкодоступними або дуже зайнятими. У цьому випадку потрібну інформацію можна отримати від менш інформованих, але більш доступних респондентів. Хоча доступні респонденти не володіють усією необхідною для дослідження інформацією або кваліфікацією, вони мають її хоча б частково. Завдяки цьому у дослідника з'являється можливість або обійтись без зустрічей із важкодоступними респондентами, або краще сфокусувати

бесіду з ними, скоротити її тривалість [3].

Успішне проведення інтерв'ю вимагає від інтерв'юєра розвинених комунікативних умінь, у першу чергу вмінь активного слухання.

I. Атватер розрізняє рефлексивне та нерефлексивне слухання. Нерефлексивне слухання полягає в умінні уважно мовчати, не втручатись у мовлення співрозмовника зі своїми зауваженнями. Використовуються «мінімальні», найпростіші відповіді, що дозволяють змістовно продовжити бесіду: «Так?», «Продовжуйте, продовжуйте...», «Це цікаво...», «Розумію...», «Приємно це чути...», «Можна більш детально...». Такі відповіді запрошують висловлюватися вільно та невимушено. Вони допомагають висловити інтерес та розуміння. Важливо, щоб вони були дійсно нейтральними. Це – не просто репліки, що даються тоді, коли нічого відповісти. Такі слова знімають напругу, оскільки мовчання часто тлумачиться як незацікавленість або незгода [2].

Виняткову роль у нерефлексивному слуханні відіграють невербальні техніки. Готовність слухати виражає відкрита поза, нахил до співрозмовника під час сидіння, уважний вираз обличчя, кивки головою, виголошування чогось на кшталт «угу», контакт очей [1].

Важливу роль у встановленні контакту відіграє погляд. Люди, які не дивляться у вічі співрозмовнику, в рамках нашої культури сприймаються як невідверті, можливо, нечесні. Відсутність візуального контакту може викликати у співрозмовника дискомфорт, причини якого він не усвідомлює. Але такий контакт не має тривати більше десяти секунд без перерви. Інакше співрозмовник відчуває дискомфорт, якщо ситуація не передбачає подовженого погляду [2].

Рефлексивне слухання є зворотним зв'язком із співрозмовником, що використовується в якості контролю точності почутого. Рефлексивне слухання допомагає домогтися більшої точності в розумінні співрозмовника та того, що він говорить. Психотерапевти часто використовують рефлексивне слухання, щоб допомогти співрозмовнику виразити свої почуття та проблеми [2].

Уміння слухати рефлексивно необхідне через обмеження та труднощі, що виникають у процесі спілкування.

1. Багатозначність слів, неточність висловлювань. Чим складнішим є висловлювання, тим більша кількість його інтерпретацій є

можливою.

2. «Кодування» значення більшості повідомлень. Щоб когось не образити, люди ретельно обирають слова, діють із обережністю.
3. Труднощі у відкритому самовираженні. Чим менше впевненості в собі, тим більше співрозмовник «ходить навколо» перед тим, як перейти до головного [2].

I. Атватер розрізняє чотири види рефлексивних відповідей: з'ясування, перефразування, відображення почуттів та резюмування.

З'ясування – це звернення до співрозмовника за уточненнями. Воно допомагає зробити повідомлення більш зрозумілим. Використовуються фрази на кшталт: «Будь-ласка, уточніть це», «Чи не могли б Ви пояснити...», «Не могли б Ви повторити ще раз...», «Я не розумію, що Ви маєте на увазі...». Такі фрази мають відкритий характер, проте як резервний варіант можуть використовуватися закриті запитання: «Це складно?», «Це все, що Ви хотіли сказати?». Закриті запитання є саме резервним варіантом, оскільки вони можуть порушити хід думок співрозмовника (часто вони є сугестивними).

Перефразувати – означає сформулювати думку співрозмовника своїми словами: «Як я Вас зрозумів...». Ціль перефразування – перевірити точність власного розуміння. При перефразуванні слід обирати тільки суттєві, головні моменти повідомлення. Перефразування дає можливість співрозмовнику побачити, що його слухають та розуміють, і якщо його розуміють невірно, то в нього є можливість внести корективи.

Відображення почуттів передбачає акцент не на змісті повідомлення, як при перефразуванні, а на розумінні слухачем почуттів співрозмовника. Відмінність між відображенням почуттів та змісту повідомлення є відносною, її не завжди легко вловити. Відображення почуттів допомагає співрозмовнику повніше усвідомити свій емоційний стан: «Мені здається, що Ви відчуваєте...», «Це звучить так, начебто...».

Резюмування підбиває підсумки головних ідей та почуттів співрозмовника. Цей прийом більше застосовують у тривалих бесідах. Резюме допомагає слухачеві та його співрозмовнику впевнитись у точному розумінні висловленого. У разі необхідності можна уточнити чи поправити. Резюме закріплює в пам'яті досягнуте спільне розуміння проблем та прийняті рішення. Резюме показує, що співрозмовник

уважний та чуйний слухач.

Резюмування корисне при обговоренні розбіжностей, врегулюванні конфліктів. Без нього співрозмовники чи група можуть витратити багато часу, оскільки будуть реагувати на поверхневі репліки, що відволікають, замість обговорення самої проблеми [2].

Ефективність слухання однаковою мірою залежить від вміння слухати та від позитивного ставлення до співрозмовника. Позитивне ставлення забезпечує іншій людині спокійний стан, коли вона може без утруднень висловити свою думку і до того ж позитивно ставитись до себе. Таке ставлення в багатьох випадках є протилежністю до критичної повсякденної установки. Виявлення позитивного ставлення не обов'язково означає згоду з тим, що людина думає, робить, говорить. Це означає підтвердження того, що кожен має право чинити, думати, говорити так, як вважає за потрібне. Це також позитивна оцінка іншого як особистості [1; 2].

Наступний важливий пункт – тривалість інтерв'ю. С. О. Белановський вказує, що типова тривалість інтерв'ю складає від сорока хвилин до двох годин. Це свого роду «природна» послідовність, яка мало залежить від логічного обсягу теми та потрібної глибини її розкриття, а визначається балансом між бажанням досліджуваного продовжити бесіду і конкурентним цьому бажанням зростанням почуття втоми та тривоги з приводу інших справ, які через інтерв'ю залишаються невиконаними [3].

Проте логічний обсяг теми все ж таки впливає на тривалість інтерв'ю. Якщо він невеликий, бесіда може тривати 10-15 хвилин. Короткими можуть бути також невдалі інтерв'ю, в яких досліднику так і не вдалось розговорити співрозмовника. Якщо ж тема дуже об'ємна, або досліджуваний демонструє виражене прагнення до співробітництва, інтерв'ю може затягнутися до трьох або чотирьох годин. З перервами інтерв'ю може тривати й довше. Однак дуже короткі та дуже довгі інтерв'ю є винятком із правила [3].

Наступний пункт, що вимагає уваги – фіксація інформації під час інтерв'ю. Якщо досліджуваний не заперечує проти використання диктофона, такий спосіб запису є найкращим. С. О. Белановський зазначає, що випадки відмови записуватись на диктофон бувають, але не так часто. Крім збільшення ймовірності відмови від інтерв'ювання використання звукозапису створює небезпеку викривлення

інформації, оскільки не виключено, що без диктофона співрозмовник буде говорити відвертіше. Однак на практиці досліджуваний, якщо він захоплений темою інтерв'ю, забуває про диктофон. Вплив диктофона часто буває помітним лише в перші хвилини розмови, коли встановлюється контакт [3].

Слід також зупинитися на розшифровці даних інтерв'ю. С. Квале зазначає, що розшифровка включає в себе переклад з усної мови, в якій діють свої правила, у форму письмової мови, де правила інші. Спроби дослівної транскрипції інтерв'ю дають гібрид, штучну конструкцію, яка не адекватна ані живому усному мовленню, ані формальному стилю письма.

Розшифровка – це не копіювання або представлення деякої вихідної реальності. Це інтерпретаційна побудова, що є корисним інструментом для досягнення певних цілей, подібно до того, як карта – це абстракція місцевості, з якої її знімають. Карта підкреслює одні аспекти місцевості та опускає інші, відбір цих характеристик залежить від намірів дослідника. Автомобільні, авіаційні, агротехнічні та геологічні карти однієї топографічної зони будуть відрізнятися [6].

Проблема обробки даних глибинного інтерв'ю виглядає дуже складною. В. О. Белановський вважає, що наукове використання цієї інформації має характеризуватись не стільки як «обробка», скільки як «осмислення», що розуміється як концептуалізація вихідного емпіричного матеріалу. З посиланням на Я. Щепанського, він описує методи інтерпретації текстів.

Конструктивний метод. Матеріал розглядається з погляду проблеми, що вивчається, та інтерпретується відповідно до певних теоретичних позицій. Елементи описів стають «цеглинками», з яких дослідник конструює картину досліджуваних явищ. Факти пов'язуються один з одним згідно гіпотез, що впливають із прийнятої теорії. Отримані емпіричні описи можуть також слугувати засобом висунення нових гіпотез.

Метод прикладів. Є різновидом попереднього. Передбачає ілюстрацію або підтвердження певних тез або гіпотез вибраними прикладами. Гіпотези також можуть виникати в ході читання одиничного інтерв'ю.

Типологічний аналіз. Передбачає каталогізацію та класифікацію емпіричного матеріалу, зазвичай за допомогою певних теоретичних

понять. Причому все багатство дійсності редукується до кількох типів.

Контент-аналіз. Має добре розроблену технологію, але не завжди адекватний для застосування до матеріалів глибинного інтерв'ю.

Статистичні методи. Їх використання обмежується репрезентативністю та обсягом вибірки [3].

С. Квале зауважує, що розшифровки не мають бути предметом дослідження, вони мають бути інструментом інтерпретації сказаного під час інтерв'ю. Зосередженість на розшифровці може сприяти формальному аналізу, який скоротить текст майже до набору слів або окремих значень. Альтернативний підхід до аналізу результатів передбачає діалог з текстом, який трансформується в уявну розмову з автором про смисл цього тексту. Можна вважати смислом тексту те, що там оприєвлено, а можна прагнути знайти прихований в тексті смисл [6].

Однак такий підхід робить особливо актуальним забезпечення контролю аналізу. З цією метою можуть залучатися кілька інтерпретаторів або подаватися зразок матеріалу та чіткий опис етапів аналізу. Читач може прослідкувати та перевірити всі зроблені кроки. Очевидно, що інший дослідник з інших позицій міг би подати дещо інший загальний опис. Отже, якщо відомі контекст та наміри, то, як правило, неузгодженість в інтерпретації всім зрозуміла, навіть якщо не всі з нею погоджуються. Якщо прийняти принцип правомірності множинності інтерпретацій в процесі аналізу інтерв'ю, немає сенсу вимагати від інтерпретаторів, щоб вони обов'язково досягли згоди. Достатньо ясно сформулювати факти та доводи, на яких засновано інтерпретацію, щоб правильність інтерпретації міг перевірити читач [6].

С. Квале виділяє ряд позицій розуміння інтерв'ю, на основі яких можлива його інтерпретація.

1. Розуміння з позицій респондента. У цьому випадку інтерпретатор у стислій формі намагається сформулювати те, як сам досліджуваний розуміє смисл своїх висловлювань. Інтерпретація – це конденсоване відтворення смислу висловлювань співрозмовника в інтерв'ю з його власного погляду – так, як його зрозумів дослідник.

2. Критичне розуміння з позицій здорового глузду. У цьому випадку інтерпретація виходить за межі переформулювання власного

розуміння співрозмовника – того, що він сам відчуває та думає з приводу теми розмови – та відбувається у контексті звичних уявлень буденної свідомості. Інтерпретації можуть бути ширшими, ніж просто думка співрозмовника, можуть відображати критику висловлювань, зосереджуватись на особистості співрозмовника.

3. Теоретичне розуміння. Вписує сказане співрозмовником в певний концептуальний контекст [6].

С. Квале зазначає, що глибинне інтерв'ю практично не може відбуватись у відповідності з дискретною, формальною процедурою. Дуже багато залишається на імпровізацію та інтуїцію інтерв'юера та інтерпретатора. Крім того, не існує сталих загальних правил звіту з якісного дослідження. Унікальна природа дослідницького інтерв'ю фактично кидає досліднику виклик – не замовчувати методичний бік, а, навпаки, описати з усією можливою точністю конкретні кроки, процедури та рішення, прийняті в цьому дослідженні [6].

2.3. Результати вивчення взаємозв'язку особистісних цінностей та прояву обдарованості

Вибірка дослідження складала 37 осіб (11 чоловіків та 26 жінок) – студенти 2-4 курсів різних спеціальностей (соціологія, історія, філологія, економіка, радіофізика) Київського національного університету імені Тараса Шевченка, та 5 осіб віком 35-45 років, що мають особливі професійні досягнення в галузі інформаційних технологій та працюють у глобальних компаніях, зокрема, в Європі та США.

Інтерв'ювання проводилось у формі індивідуальної бесіди, тривалістю до однієї години. Більшість інтерв'ю було записано на диктофон, інші – занотовувались інтерв'юером.

Раніше проведений теоретичний аналіз підходів до дослідження цінностей обдарованої особистості та викладений вище аналіз методів дослідження ціннісної сфери, методики глибинного інтерв'ю надали можливість розробити керівництво для проведення інтерв'ювання щодо ціннісної регуляції становлення, прояву та розвитку обдарованості.

Базові запитання для дослідження цінностей обдарованої особистості методом інтерв'ю:

1. Розкажіть про себе, яка Ви людина?
2. Розкажіть про головні види Вашої активності, напрямки

- самореалізації. Чому Ви більше за все приділяєте часу та зусиль? Наскільки це для Вас значуще?
3. Як давно це так? Як було раніше?
 4. Що для Вас в житті важливо? Розкажіть про свої цінності.
 5. Що Ви думаєте про важливість досягнень? Визнання іншими? Саморозвитку? Продуктивного життя, створення чогось? Пізнання? Творчості? Свободи та незалежності?
 6. Як формувались Ваші цінності? Як Ви до цього прийшли?
 7. Хто та що спричинили вплив на формування Ваших поглядів та цінностей?
 8. Хто є для Вас взірцем? Чия думка для Вас найбільш важлива?
 9. Як Ви бачите своє майбутнє в ідеалі, який реалістичний прогноз?
 10. Які головні проблеми в Вашому житті?

Інтерв'ю було організовано за ієрархічним принципом: послідовно ставились перелічені вище загальні запитання; якщо відповіді були неповними, ставились детальні конкретні питання. У результаті зберігався природний хід бесіди та забезпечувалась повнота інформації.

Якісний аналіз отриманого матеріалу надав можливість виділити описані нижче типи життєвої активності, що виявились досить тісно пов'язаними з конкретними особистісними цінностями.

Тип активності – прагнення до емоційно насиченого життя, перш за все через нові враження, події, спілкування з новими людьми, подорожі. Категоричне заперечення монотонності та буденності. Зосередженість на конкретних цілях та діяльності, зокрема професійній діяльності, відсутня. Якщо запитати, то у відповідях перераховуються як власні практично всі соціально бажані цінності, проте відчувається беззмістовність цих декларацій. Реально види активності, діяльності та цінності описаного типу не перетинаються з такими в обдарованої особистості. На передній план виходять цінності яскравого життя, емоційного комфорту, приємних комунікативних контактів, популярності серед інших. Спостерігається прагнення уникати життєвих проблем та неприємних рефлексій. Наприклад, Н. говорить: «Мій спосіб життя різнобарвний, я постійно намагаюся шукати для себе щось нове, не зупинятись... Це можуть бути різні заходи, наприклад, творчого плану. Музика та творчість надає мені можливість відпочивати, не грузнути в навчанні, якихось

проблемах. Я відволікаюсь та реалізую себе як творча особистість, тобто шукаю різні шляхи для того, щоб мені було комфортно, добре, щоб мене не навантажувала якась моральна напруженість.

Ще я люблю читати книги, це один із способів відволіктись від буденності. Люблю щось нове ... я не можу сидіти на місті. Люблю активний відпочинок, подорожувати, сходити на якусь лекцію, відвідати якісь курси, я не можу сидіти вдома. Своє майбутнє я бачу пов'язаним з подорожами, я хочу відкривати для себе нові країни, нові горизонти... Не хотілося б займатись нудною роботою, сидіти в офісі, друкувати якісь тексти, укладати документи. Це, я вважаю, марна трата часу, оскільки це не приносить мені ніякого задоволення. Для мене важливо, щоб кожен день був сповнений яскравими враженнями, новими переживаннями, зустрічами, емоціями.

Як практично побудувати своє життя, щоб це реалізувати? В ідеалі я б виступала в театрі, співала на сцені. Мені подобається саме така творча діяльність.

Мої основні цінності пов'язані з сім'єю, друзями. Мені дуже складно, якщо я ні з ким не спілкуюсь, якщо я сама. Мені обов'язково потрібне спілкування. Далі це свобода, щоб мене нічого не обмежувало, щоб можна було робити все, що хочеться».

А. зазначає: «Для мене головне, щоб робота приносила задоволення. Якщо мені щось не подобається, я не стану цього робити. Навіщо взагалі тоді це робити? Загалом я більше люблю спонтанні рішення».

Д. говорить: «Я – яскрава особистість. Такий вогник, який різко запалюється та дуже повільно затухає. Життя в мене яскраве, постійно прагну взаємодіяти з різними людьми, відвідувати різні заходи, робити щось, щоб не було нудно, займатись спортом, читати, подорожувати. Мені сподобалось працювати як проєкт-менеджер, адже ти завжди в центрі подій, спілкуєшся з багатьма людьми. У майбутньому хотілося б мати цікаву роботу, яка мене не навантажуватиме, легку сім'ю, багато вільного часу.

У людині я ціную прагнення до розвитку, нестандартність, щоб вона не була монотонною, демонструвала незвичайні, непередбачувані вчинки».

О. зазначає: «Постійно потрібно знаходити те, що наповнювало б моє життя. Якщо нічим не займаюсь, то стає дуже погано, турбують

дуже різні думки. А що я взагалі роблю? Навіщо? У чому смисл? Найбільш лякає перспектива розміреного життя за чітко визначеним графіком – робота, дім, сон, знову робота в офісі. Лякає, що це може ніколи не закінчитись, в цьому не буде ніякого смислу, я не буду отримувати ніяких задоволень. Лякає одноманітність та порожнеча.

Тому дуже сильно себе завантажую, крім навчання, – танці, акробатика, німецька. Коли весь час зайнятий, ні про що погане не думаю. Хотілося б у майбутньому працювати в міжнародній некомерційній організації, постійно подорожувати».

Тип активності – прагнення до комфортного життя, засобами виступають гроші, соціальні зв'язки, зручне середовище, вид занять. Інший важливий аспект – відмова від надмірних, як вони вважають, зусиль в певній діяльності. Слід також відмітити відмову від міжособистісних зобов'язань, які переживаються як несвобода. Такі люди також можуть планувати переїзд до іншої, як очікується, комфортнішої країни. Спосіб життя та цінності обдарованої особистості змістовно заперечуються.

Ілюстративними є слова В.: «Подобається займатись креативними речами, знімати цікаве відео, фотографії, вести блоги. Мене цікавить косметика, подорожі, блоги про своє життя... Я роблю все можливе, щоб якось довчитись в університеті та поїхати з цієї країни, краще в США, адже два роки тому туди поїхала моя сестра. Мені здається, там ставлення до людей інше, простіше знайти друзів, заробити гроші. З тими зарплатами ти можеш дозволити собі подорожувати, там для людей більше роблять.

Цінності? Мені здається, що все вирішують гроші, статус. У цьому середовищі до всього інакше ставляться, там можна знайти собі кохання, чоловіка. У нас люди вважають, що жінка має обов'язково працювати. А за кордоном жінка може і працювати, і не працювати, це її власний вибір».

А. говорить: «Ніколи нічим не займалась. Дивлюсь фільми, серіали, гуляю з друзями, спілкуюсь з сестрою, люблю готувати. Хотілося б зробити кар'єру актриси, переїхати жити до Європи, Нью-Йорка або Лос-Анжелеса».

Практичний тип активності передбачає спрямування основних ресурсів у сферу професійної діяльності та сім'ї. Останні розглядаються не лише як сфери, де можна заробити гроші та

продовжити рід, а й як самореалізація та задоволення. Проте на відміну від способу життя та цінностей обдарованої особистості домінують стереотипні рішення та економне витрачання власних зусиль. Цінності пізнання та творчості відходять на задній план. Розвиток та продуктивність розуміються виключно прагматично. Проблеми та перешкоди в діяльності рефлексуються в цьому ж аспекті.

Ілюстративними тут є погляди Г.: «Мої цінності? Сім'я перш за все. Гроші теж важливі. Самореалізація. Не хочу сидіти вдома, бути якоюсь домогосподаркою. Гедонізм також».

Д. говорить: «Свої зусилля тепер спрямовую на навчання, вивчення іноземних мов на курсах, автошколу. Адже хочу продовжити навчання в магістратурі за кордоном. Вважаю, що навчання має бути першим пріоритетом в житті студента. Не знаю, чим саме буду займатись у житті. Але, якщо за щось берусь, прагну довести справу до кінця. Якщо буду робити все за планом, щось таки й вийде. Для мене також важливо створити власну родину, щоб успіх був не лише в роботі, а в сім'ї.

Пізнання? Творчість? Спокійно до цього ставлюсь. Вважаю, що цим люди починають займатись, коли вже реалізували себе в більш життєво необхідних сферах... Визнання? Я ніколи не прагнула до визнання з боку інших, ніколи не мріяла бути популярною... Продуктивне життя? Це означає не гаяти час, витрачати його з користю».

Різноспрямований тип активності характеризується відсутністю особистісно значущих життєвих цілей, пріоритетних напрямів докладання зусиль. Декларуються загальнолюдські цінності, на передній план виходять ті, що відповідають даній віковій, гендерній, соціальній та професійній групі, але помітно, що ці цінності не втілюються в практичній діяльності.

А. зазначає: «Важко чітко визначити, яка я людина. Як у всіх, у мене є певні життєві цілі, намагаюсь їх досягти. Але мене більше цікавить саморозвиток у всіх планах. Постійно беру участь у різноманітних проектах, волонтерській діяльності, займаюсь спортом, намагаюсь вчити мови. Чотири роки займалась тенісом, потім – професійно баскетболом. Хочу працювати у міжнародних організаціях. Працювати з документами за комп'ютером – це не для

мене. Відчуваю, що здатна вирішувати глобальніші завдання. Більшу частину свого часу та коштів витрачаю на подорожі. Об'їздила всю Україну, була у Європі та частині Азії. Постійно подаю документи на отримання грантів для продовження навчання за кордоном.

Саморозвиток – це постійно щось читати, знайомитись з новинами, бути у центрі подій. Це цікавість до абсолютно різних сфер – від геології до астрології. Дуже багато читаю, пишу власні мініатюри, часто відвідую театри».

П. говорить: «У мене величезні проблеми, адже в мене немає стійких орієнтирів та цілей, постійні хитання. Я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання. У результаті я не знаю, куди йти і що робити. Не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого. Коли немає енергії та натхнення, мене вистачає ненадовго, я часто кидаю справи».

Наступний тип активності умовно можна назвати «трудоголічним». Переважна частина часу та зусиль спрямовуються на продуктивну діяльність, яка є основним джерелом задоволення від життя. На першому плані знаходяться цінності роботи, досягнень, продуктивності, самореалізації та саморозвитку. Багато представників цього типу високо цінують творчість та пізнання.

Наприклад, А. стверджує: «Найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, – це відчуття виконаного обов'язку. Мені дуже складно, коли нічого не роблю. Отже основний пріоритет – постійно чимось займатись та розвиватись. Інакше я відчуваю себе не реалізованим, що для мене є проблемою. Вагому частину часу відводжу на навчання. Іншу частину – займає робота. Вивчаю також мови. Працюю як журналіст.

Отримую завдання – написати статтю або якісь інший матеріал. Це для мене складно: складно знаходити матеріал, потрібних людей. Щоразу, коли закінчую якусь частину роботи, зазвичай раз на тиждень, переживаю надзвичайне задоволення, адже відчуваю, що зроблено щось корисне. Теж саме з навчанням. Коли ставлю якусь крапку в розпочатій справі, це надзвичайно підіймає настрій. Це стосується будь-якої справи, якою займаюсь, наприклад, відвідування курсів з водіння та отримання водійського посвідчення. Дуже важливо відчувати себе реалізованим та бути на своєму місці – лише тоді можна бути щасливим».

Останній з виділених типів життєвої активності – тип, сфокусований на змісті діяльності. До цього типу належали успішні фахівці в ІТ-сфері, частина з них досягла вагомого професійного статусу в Україні, інші – переїхали до Європи або США та отримали роботу в глобальних компаніях. Представники цього типу переважну частину своєї життєвої енергії та часу приділяють професійній діяльності, яка водночас є основним їх життєвим захопленням. Наперед виходять цінності пізнання, створення чогось нового, розвитку та саморозвитку.

Наприклад, М. зазначає: «Головним напрямом самореалізації для мене є професійна діяльність. Робота дуже важлива, адже займаюся тим, що подобається. Так було й раніше, практично завжди. Захоплювався електронікою з дитинства. Ймовірно, вплинули брати, хоча в них самих в результаті інтерес до цієї сфери виявився не настільки сильним, тоді як я з дитинства багато всього робив власними руками.

Десь на третьому курсі університету оформились напрями докладання зусиль, які були цікаві та потрібні на ринку. Висока зарплата не була головним фактором ані при виборі, куди й ким іти вчитись, ані при виборі місця роботи. Перший підробіток взагалі був за «смішні» гроші.

Для мене надзвичайно важливою є можливість займатись тим, що мені подобається. Крім того, від того, що я роблю, має бути користь іншим людям. Цю корисність підтверджує визнання, хоча очевидна прив'язка до мене як до автора розробки зовсім не обов'язкова.

Саморозвиток я відчуваю, коли кажу собі: «Тепер я можу (вмію) ось це!». Оцінка таких досягнень кимось іншим для мене зовсім не обов'язкова. А пізнання і творчість вважаю невід'ємними складовими самореалізації в діяльності».

А. говорить: «Найбільшу кількість часу приділяю моніторингу новинок, вивченню технічної документації, роботі з обладнанням в режимі вільного тестування. Протягом двадцяти років це – хобі і робота одночасно.

Головне для мене – дізнаватися щось нове, задовольняти свою цікавість. Крім того, важливо відчувати себе потрібним і отримувати матеріальну й моральну компенсацію за докладені зусилля. Хоча на

початку свого професійного шляху просто займався тим, що мені подобалося, а потім знайшлися люди, які почали платити за це гроші.

За все життя був лише на двох співбесідах: на першу потрапив випадково, а на другу йшов з рекомендацією «провалити» тестування або вимагати явно нереальну зарплатню. Фактично робота завжди шукала мене, а не я роботу. Можливо, зміг би досягти більшого, якби проявив більшу активність, але навряд чи я отримував би більше задоволення від роботи».

О. зазначає: «Сфера діяльності в мене єдина – програмування. Це стосується як професійних обов'язків, так і хобі. Саме на програмування витрачаю переважну більшість свого часу та зусиль, намагаюся слідкувати за розвитком технологій, читаю професійну літературу, прагну здійснювати не пов'язані з роботою проекти, які мене цікавлять. Окрім того, є активним членом open-source-спільноти – сукупності людей, що розробляють безкоштовне програмне забезпечення з відкритим кодом, яке кожен, хто забажає, може використовувати в своїх подальших доробках. Ніким, окрім програміста, уявити себе не можу. Лише незначну частину зусиль не дуже регулярно спрямовую в інші сфери – музику та фотографію.

Комп'ютерами зацікавився дуже рано. Перша згадка про це – мені вісім або дев'ять років, шкільна вчителька розповідає історію про те, як брала участь у комп'ютерному тестуванні. Вона натискала одне, її конкурентка – інше, й зрештою комп'ютер видав їй хороший результат, а конкурентці – поганий. Після уроку попросив вчительку розповісти про комп'ютери детальніше, але, на жаль, вона нічого не змогла додати. Відтоді читав все, що тільки міг відшукати, про комп'ютери та калькулятори, які програмуються. Але доступу до них, на жаль, не мав, тому доводилось лише теоретизувати. Пізніше моєму другові купили такий калькулятор і я, нарешті, зміг перейти до практики – почав реалізовувати найпростіші програми з обрахунку формул. Дуже захоплювався математикою, тому цікаво було писати прості програми для здійснення математичних обрахунків.

Починаючи з п'ятого класу, брав участь у районних та обласних олімпіадах з математики та зазвичай посідав призові місця. Хресна, яка була вчителькою математики в школі, надавала мені літературу, задачі й загалом заохочувала інтерес до цієї галузі знань. По телебаченню тоді проводилися заочні олімпіади з математики та

фізики, вона записала завдання й надала мені. Я посів чотирнадцяти місце з математики та друге з фізики, в результаті отримав запрошення на вступний іспит від фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Так, у чотирнадцять років вступив до ліцею і вперше отримав доступ до нормального комп'ютера та великої кількості літератури з програмування. У ліцеї були уроки з інформатики і можна було також отримати «комп'ютерний час»: приходити до комп'ютерного класу на годину-дві після уроків, за розкладом. У будь-який спосіб намагався потрапити до комп'ютерного класу. Адже учні ліцею відвідували його переважно для гри в комп'ютерні ігри потайки від лаборантів, що було заборонено, тому поза розкладом нас пускали неохоче. Мені грати було не дуже цікаво, переважно програмував. Наші вчителі інформатики помітили це і стали пускати мене частіше. Учні передавали з рук в руки книжки з програмування, це було єдине джерело інформації (доступного Інтернету тоді ще не було), тому вони зачитувалися до дірок.

Після закінчення ліцею вступив до факультету кібернетики того ж університету із бажанням стати професійним програмістом. Однак навчали нас переважно математиці. Програмуванню та суміжним галузям вчили дуже мало й на старших курсах. Крім того, я втратив доступ до комп'ютерів, а власного в мене тоді ще не було. На сусідньому радіофізичному факультеті, де навчалися мої друзі, був клас старих алфавітно-цифрових терміналів, на яких можна було працювати за умови наявності вільних місць. У цьому класі займалися студенти молодших курсів – виконували лабораторні з обчислювальних методів, тому, щоб місця звільнялися швидше, я допомагав їм робити завдання. На старих терміналах цього класу була встановлена нова для мене операційна система UNIX та був доступ до Інтернету – без графіки, лише текст. Але це було надзвичайно захоплююче: підключитися до якогось серверу, наприклад в університеті в Фінляндії, і дивитися, які там зберігаються файли. Читав про UNIX все, що міг віднайти.

Загалом читання – це мій основний спосіб навчання. Якщо необхідно опанувати нову технологію – намагаюся знайти джерело інформації: книгу, документацію, сайт в Інтернеті. Потім знаходжу собі проект і прагну його реалізувати. Це додає практичного елементу

до знань. Зрештою можна використовувати цю технологію в роботі. Застосовую цей підхід ще з часів навчання в ліцеї, утім зараз здобувати інформацію стало значно простіше. Багато чому навчився, коли працював в реальних комерційних проектах, в які мене брали, ймовірно, лише через нестачу програмістів у той час. Я ж вважав себе компетентним та знаючим, хоча насправді знав дуже мало й виконував роботу погано.

У 2003-2004 роках через колег знайшов постійних замовників з США та з Австрії, з яким співпрацював віддалено. Водночас, розпилення зусиль стало втомлювати мене, тому почав замислюватися над пошуком постійної роботи. Після виконання чергового невеличкого проекту замовник запропонував пройти співбесіду в новій компанії, інтереси якої він представляв. І хоча зарплатню пропонували меншу, аніж мій тогочасний заробіток, проект був цікавим. Окрім того, мені запропонували додаткові бонуси й можливість переїхати до Канади. Тому я погодився. Однак навантаження там виявилось надмірним, графік роботи занадто напруженим. Крім того, я був недостатньо кваліфікованим для деяких завдань, але оцінював себе неадекватно, вважав, що недостатньо працюю. Після двох років такої роботи здобув тривале професійне вигорання та майже провалений проект. І хоча для мене найняли помічників, я не мав достатньої енергії для того, щоб щось змінити. Коли зібрався піти з цієї роботи, мені підняли зарплатню та пообіцяли роботу в Канаді. Я залишився, хоча позитивних зрушень у проекті так і не було. Усе закінчилося, коли я отримав візу для роботи в Канаді та відмовився від подальших пропозицій залишитися працювати в цій компанії на кращих умовах. Цей досвід вважаю важливим, хоча і зі знаком «мінус», – зрозумів, що потрібно знати свої можливості й розуміти, коли продовжувати проект більше немає сенсу.

Подальшим вагомим внеском у мій професійний розвиток став досвід роботи в Канаді та США. До цього я працював лише в невеличких командах, де в мене була власна зона відповідальності, що не перетиналася з іншими. Натомість за кордоном почав потроху вчитися делегувати завдання й відмовлятися від спроб прискіпливо-дріб'язково контролювати колег.

Вирушаючи до Канади, розмірковував про те, що там легше продавати програмні продукти (менше юридичної метушні), хоча які

саме продукти збираюся продавати, не уявляв. Теоретично передбачав, що працювати в Канаді буде цікавіше, хоча ніякого попереднього дослідження ринку не проводив. ІТ-ринок Ванкувера виявився не дуже великим, утім я й не розраховував одразу після переїзду отримати роботу мрії. Мої роботодавці, схоже, самі не дуже розуміли, навіщо я їм потрібен, тому два роки періодично вигадував собі завдання, займався власними проектами та допомагав молодшому програмісту. Водночас ходив на місцеві професійні зібрання та міркував про пошуки іншої роботи. На одному із зібрань познайомився з колегою, який працював у галузі, де я мав певний досвід. Він запропонував мені пройти співбесіду в компанії, де працював. Співбесіда пройшла вдало, друга робота виявилася значно цікавішою, аніж перша: хороша команда, продукт, який використовується в сотнях тисяч офісів, можливість побачити виробництво цього продукту «зсередини». Це було пізнавально, хоча й не повною мірою відповідало моїм уявленням про роботу в компанії такого рівня.

До Америки я переїхав з ініціативи колишнього колеги, з оглядом на потенційні професійні перспективи. Силіконова Долина – це центр ІТ-індустрії та найбільш великий ринок роботи для програмістів. Мої очікування в цілому там виправдались. Компанія, в якій працюю, робить свій продукт «з нуля» й стрімко розвивається. За три роки роботи тут отримав гарний досвід розробки нових продуктів, який навряд чи міг би здобути в Україні, де ринок програмування є аутсорсинговим (виконуються конкретні готові завдання, про розробку загальної концепції не йдеться). З іншого боку, впевнений, що мережа професійних зв'язків в Україні в мене була б ширшою, то ж простіше було б долучитися до цікавого проекту на ранньому етапі чи взагалі розпочати проект.

Яким буде мій подальший професійний розвиток, не знаю. Вважаю, що вже досяг свого максимуму як програміст, і тепер можу вивчати нові технології, але це буде кількісним розвитком.

Програмування завжди було й моїм хобі, мені подобалося й подобається створювати нові продукти, знаходити проекти і потроху їх реалізовувати. Це було єдине, що справді мене цікавило. Однак коли це стало моєю професією, з'явилися й негативні емоції, й зникнення інтересу на певний час. Утім тепер, думаю, віднайшов

баланс. У якості хобі займаюся роботою, яка відрізняється від основної, вирішую задачі іншого типу.

Окрім того, програмування open-source в якості хобі містить і соціальну складову – моєю роботою користуються інші, роблять на її основі щось нове, вчать на ній. Мені подобається, коли щось, що я зробив, приносить користь іншим. То ж мені подобається те, що роблю зараз. Єдине питання, яке постає: чи встигатиму за розвитком технологій? Однак, досвід показує, що технології розвиваються повільніше, аніж здається, то ж за наявності гарних фундаментальних знань, можна активно перенаправляти свої зусилля. Водночас немає впевненості, що мені подобатимуться напрямки подальшого розвитку технологій.

Для мене важливо занурюватися в якусь проблему. З останнього – онлайн-навчання з предметів, що викликають в мене певний інтерес: штучний інтелект, геноміка, теорія музики.

Інакше мені стає нудно. Мені з дитинства необхідно було багато стимулів: книжки, задачі, кросворди. Батьки не формували мій пізнавальний інтерес і не прищеплювали любов до знань. Водночас не відмовляли в проханні купити книжки. Ставились до цього так, начебто я просив будь-що інше, наприклад, іграшки.

Важлива для мене й творчість у широкому сенсі – створювати щось нове з нічого: музику, картини, книги, програми, вишивку хрестиком, кораблі в пляшках, не принципово, що саме. Вважаю, що творчість підносить людину над реальністю. Тут багато граней: і радість створення – для самого творця, і естетичне задоволення чи практична користь – для споживачів, і слід у всесвіті після людини, хоча б кимось помічений, і рух уперед. Творці імітують один одного, будують щось нове на основі старого чи на запереченні старого.

Велике значення для мене також має доброта – моя та інших людей. Доброта в будь-яких проявах, зокрема, до незнайомців. Адже чим більше проявів взаємної доброти, тим більш відкриті люди один до одного й менше сил йде на побудову різноманітних захистів задля виживання, а більше залишається на творчість, на створення чогось.

Якщо ж говорити про самореалізацію, для мене вона – складова творчості. Радість творця – це і є самореалізація. Для мене – це найважливіше. Зовнішня оцінка та визнання приємні, але не такі важливі. Якщо зробив щось, задоволений результатом, мене

хвалять – це приємно. Однак якщо ніхто не помітив – це не зменшує мого задоволення від роботи. А у проектах із соціальною складовою зовнішня оцінка – це просто частина результату. Потрібно знати, чи користуються споживачі продуктом. Тому особистий відгук на електронну пошту так само важливий, як і огляд на якомусь сайті.

Чи є хтось для мене взірцем? Якщо говорити про професійний шлях, то так. Це – Ричард Фейнман, фізик, лауреат нобелівської премії, який все життя займався тим, що йому цікаво; та Джон Кармак, програміст, який написав усім відому гру Doom та багато інших ігор, і також займається тим, що його цікавить. Це дуже розумні та дуже продуктивні люди, вони рухали свою галузь уперед (Кармак робить це й досі)».

Викладені результати корелюють із даними Н. А. Бельської, в дослідженні якої на змішаній вибірці було виділено фактори (виміри) ціннісної системи особистості, що інтерпретуються як параметри, які диференціюють інтелектуально обдарованих та пересічних старшокласників:

1) орієнтація на продуктивну творчу та особистісну самореалізацію – творчість, саморозвиток, цілеспрямоване та продуктивне життя;

2) егоцентризм та самоствердження в кар'єрно-фінансовому плані – матеріальне благополуччя, суспільне визнання, влада, цікава робота, життєві задоволення;

3) особисте та родове самозбереження в значущих міжособистісних стосунках – здоров'я, безпека, любов, дружба, щасливе сімейне життя [4].

Вважаємо, що наші результати доповнюють дані Н. А. Бельської, адже ці дослідження спирались на різні вибірки, нестандартизовані та стандартизовані методики збору інформації, кількісний та якісний аналіз даних.

Висновки до розділу II. Теоретичний аналіз та матеріали емпіричного дослідження дозволяє виділити шість типів життєвої активності, що внутрішньо пов'язані з орієнтацією на конкретні особистісні цінності і можуть розглядатися в контексті ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості.

Емоційно насичений спосіб життя передбачає орієнтацію на цінності нових яскравих вражень, емоційного комфорту, приємного

спілкування, популярності. Одночасно знижується цінність наполегливої планомірної роботи, напружених внутрішніх пошуків.

Орієнтований на комфорт спосіб життя також не передбачає додання зовнішніх та внутрішніх труднощів, максимальної мобілізації власних сил для розвитку. Провідні цінності – матеріальні статки, соціальні зв'язки, зручні оточення та види занять.

Різностямований спосіб життя відрізняється відсутністю чітко визначеного вектора життєдіяльності. Цінності можуть декларуватися дуже різні, але вони не є системоутвірними для особистості. Цей спосіб життя може бути етапом у розвитку особистості, коли вона ще не знайшла себе.

Утилітарний спосіб життя передбачає раціональне використання власних життєвих ресурсів задля досягнення максимальної адаптивності. Економія зусиль та орієнтація на перевірені рішення найбільше заважають прояву обдарованості представника цього типу.

Представники *орієнтованого на роботу способу життя* переважну частину зусиль спрямовують на продуктивну діяльність, яка є основним джерелом задоволення. На першому плані знаходяться цінності роботи, досягнень, продуктивності, самореалізації та саморозвитку. Багато представників цього типу високо цінують творчість та пізнання.

Сфокусований на змісті діяльності спосіб життя передбачає спрямування переважної частини життєвої енергії та часу в професійну діяльність, яка водночас є основним життєвим захопленням. Наперед виходять цінності пізнання, створення чогось нового, розвитку та саморозвитку.

У межах проаналізованих типів взаємозв'язок особливих досягнень та особистісних цінностей свідчить про важливу роль останніх в регуляції життєдіяльності обдарованої особистості. Зокрема, встановлено зв'язок продуктивної інтелектуальної діяльності, що розглядається як головна ознака обдарованості, з цінностями пізнання, наполегливої роботи, створення нового, корисного, розвитку та саморозвитку. Маркером успішності руху в зазначеному напрямку для особистості такого типу є досягнення та визнання в сфері провідної діяльності.

Список використаних джерел

1. Айви А. Е. Лицом к лицу. Практическое пособие для освоения приемов и навыков делового общения / А. Е. Айви. – Новосибирск: Изд. фирма «ЭКОР», 1995. – 93 с.
2. Атватер И. Я вас слушаю...: советы руководителю как правильно слушать собеседника / И. Атватер. – 2-е изд. – Москва, 1988. – 110 с.
3. Белановский С. А. Глубокое интервью / Сергей Александрович Белановский. – М.: Никколо, 2001. – 320 с.
4. Бельская Н. А. Ценностные ориентации старшеклассников с признаками интеллектуально-академической и творческой одаренности / Н. А. Бельская // Одаренный ребенок. – 2016. – № 6. – С. 106-118.
5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / Виктор Николаевич Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
6. Квале С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
7. Климонтова Т. А. Самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников: структура и функционирование: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Климонтова Татьяна Анатольевна. – Ярославль, 2014. – 408 с.
8. Корольов Д. К. Теоретичні засади дослідження освітнього середовища для обдарованих у зарубіжній науці / Д. К. Корольов // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т.VI: Психологія обдарованості. – Випуск 9. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 46-61.
9. Ларионова Л. И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) / Л. И. Ларионова // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 46. – С. 49-59.
10. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу. – М.: Питер, 2011. – 351 с.
11. Мельничук І. Ціннісно-сміслові орієнтації обдарованої молоді / Ірина Мельничук // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 91. – С. 146-150.
12. Метод беседы в психологии / Ред.-сост. А. М. Айламазян. – М.: Смысл, 1999. – 222 с.
13. Музика О. Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості / Музика О. Л. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т.VI:

- Психологія обдарованості. – Випуск 10. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 63-77.
- 14.Музыка О. Л. Ціннісна детермінація становлення та розвитку обдарованої особистості / Музыка О. Л. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т.VI: Психологія обдарованості. – Випуск 11. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 6-19.
 - 15.Непомнящая Н. И. Ценностность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование / Нинель Ионтельевна Непомнящая. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 176 с.
 - 16.Паненкова Ю. В. Ціннісна свідомість обдарованої дитини – умова її особистісної адаптації / Ю. В. Паненкова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 23. – С. 198-205.
 - 17.Пінчук Н. І. Психологічні фактори розвитку технічно обдарованої особистості в підлітковому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Пінчук Наталія Іванівна. – К., 2010. – 275 с.
 - 18.Спешилова Т. С. Структура ценностно-смысловой сферы личности старшеклассников с различными формами одаренности / Татьяна Сергеевна Speziшова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – С. 112-114.
 - 19.Спешилова Т. С. Ценностно-смысловая сфера, ее особенности и развитие у старшеклассников с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности / Татьяна Сергеевна Speziшова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – № 4. – С. 175-178.
 - 20.Тихенко Л. В. Система ціннісних орієнтацій інтелектуально обдарованих старшокласників / Лариса Володимирівна Тихенко, Наталія Юріївна Сидоренко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2012. – № 7. – С. 92-95.
 - 21.Щербатых Л. Н. Опыт формирования ценностных ориентаций у лингвистически одаренных школьников в процессе обучения иностранному языку / Л.Н. Щербатых // Вестник Брянского госуниверситета. – 2013. – Т. 2. – №1. – С. 244-248.
 - 22.Bachtold L. M. Interpersonal values of gifted junior high school students / Louise M. Bachtold // Psychology in the Schools. – 1968. – Vol. 5. – № 4. – P. 368-370.
 - 23.Chovan W. Moral reasoning and personality components in gifted and average students / W. Chovan, N. L. Freeman // Perceptual and Motor

- Skills. – 1993. – Vol. 77. – № 2. – P. 1297-1298.
24. Ferriman K. Work preferences, life values, and personal views of top math/science graduate students and the profoundly gifted: Developmental changes and gender differences during emerging adulthood and parenthood / Kimberley Ferriman, David Lubinski, and Camilla P. Benbow // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2009. Vol. 97. – № 3. – P. 517-532.
 25. Freeman J. Morality and Giftedness / Joan Freeman // *The Routledge International Companion to Gifted Education* / [ed. T. Balchin, B. Hymer, D. Mathews]. – London, NY: Routledge, 2008. – P. 141-148.
 26. Hay P. K. Prosocial reasoning and empathy in gifted children / Peta K. Hay, Miraca U. M. Gross, Katherine Hoekman, Karen B. Rogers // *The Australasian Journal of Gifted Education*. – 2007. – Vol. 16. – №2. – P. 5-14.
 27. Howard-Hamilton M., Franks B. A. Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications / Mary Howard-Hamilton, Bridget A. Franks // *Roeper Review*. – 1995. – Vol. 17. – № 3. – P. 186-191.
 28. Jacobsen M.-E. Moral Leadership, Effective Leadership, and Intellectual Giftedness: Problems, Parallels, and Possibilities / Mary-Elaine Jacobsen // *Morality, Ethics, and Gifted Minds* / [ed. Don Ambrose D., Cross T.]. – London, NY: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 29-49.
 29. Lee S. Y. The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents / S. Y. Lee, P. Olszewski-Kubilius // *Journal for the Education of the Gifted*. – 2006. – Vol. 30. – № 1. – P. 29-67.
 30. Lewis A. E. The Moral Judgment of Gifted Adolescents: a dis. ... doctor of philosophy / Ashley Elizabeth Lewis. – USA, Minnesota, 2007. – 91 p.
 31. Lovecky D. V. Identity Development in Gifted Children: Moral Sensitivity / Deirdre V. Lovecky // *The Moral Child in a Violent World. Understanding Our Gifted* // *Roeper Review*. – 1997. – №20 (2). – P. 90-94.
 32. Lovecky D. V. Moral Sensitivity in Young Gifted Children / Deirdre V. Lovecky // *Morality, Ethics, and Gifted Minds* / [ed. Don Ambrose D., Cross T.]. – London, NY: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 161-177.
 33. Lovecky D. V. The Moral Child in a Violent World / Deirdre V. Lovecky // *Understanding Our Gifted*. – 1994. – №6 (3). – P. 3.
 34. Lubinski D. A 20-year stability analysis of the study of values for intellectually gifted individuals from adolescence to adulthood / David Lubinski, David B. Schmidt, Camilla Persson Benbow // *Journal of Applied Psychology*. – 1996. – Vol. 81. – № 4. – P. 443-451.
 35. Machu E. Value Preferences of Gifted Fifth Grade Pupils from Selected Elementary Schools in The Czech Republic / Eva Machu, Zuzana Navratilova

- // The New Educational Review. – 2014. – Vol. 35. – № 1. – P. 175-186.
36. Narvaez D. High Achieving Students and Moral Judgment / Darcia Narvaez // Journal for the Education of the Gifted. – 1993. – Vol. 16. – №3. – P. 268-279.
37. Nokelainen P. Comparison of academically average and gifted students' self-rated ethical sensitivity / P. Nokelainen, K. Tirri // Educational Research and Evaluation. – 2007. – Vol. 13. – № 6. – P. 587-601.
38. Nokelainen P. Role of motivation in the moral and religious judgment of mathematically gifted adolescents / P. Nokelainen, K. Tirri // High Ability Studies. – 2010. – Vol. 21. – № 2. – P. 101-116.
39. Roeper A. Giftedness and Moral Promise / Annemarie Roeper, Linda Kreger Silverman // Morality, Ethics, and Gifted Minds / [ed. Don Ambrose D., Cross T.]. – London, NY: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 251-265.
40. Silverman L. K. The Moral Sensivity of Gifted Children and the Evolution of Society / Linda Kreger Silverman // Roeper Review. – 1994. – №17 (2). – P. 110-116.
41. Sternberg R. J. Reflections on Ethical Leadership / Robert J. Sternberg // Morality, Ethics, and Gifted Minds / [ed. Don Ambrose D., Cross T.]. – London, NY: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 19-29.
42. Teo Ch. T. Eastern Perspectives: Moral and Volitional Education of Gifted Students / Chua Tee Teo, Yuanshan Cheng // Morality, Ethics, and Gifted Minds / [ed. Don Ambrose D., Cross T.]. – London, NY: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 241-251.
43. Tirri K. Combining excellence and ethics: Implications for moral education for the gifted / K. Tirri // Roeper Review. – 2011. – Vol. 33. – № 1. – P. 59-64.

РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (І. М. Біла)

3.1. Структурна модель розвитку здібностей

Найціннішим людським капіталом, завдяки якому українське суспільство зможе подолати кризові явища, є творча продуктивна діяльність обдарованих людей. З огляду на це, перед психологією стоїть важливе завдання – зосередити наукові дослідження та освітню діяльність на вивченні та забезпеченні необхідних умов для максимального розвитку здібностей і обдарованості.

Педагогам і психологам, які працюють з дітьми, потрібні ефективні технології, засновані на чітких алгоритмах, які, в певному розумінні, подібні до тих, що застосовуються на виробництві. Загалом, основними характеристиками «технологічного підходу» є опора на чіткий алгоритм дій, на детальну операціоналізацію всього процесу, достатню керованість процесом та прагматичність. Підґрунтям для розроблення ефективних психолого-педагогічних технологій є теоретико-методологічний аналіз досліджень проблеми здібностей та закономірностей їх розвитку.

Здібності, як індивідуально-психологічні характеристики та індикатори обдарованості, завжди привертали увагу дослідників. У їх вивченні, як зазначає О. О. Мелік-Пашаєв, відразу виокремилися дві лінії. Так, перші дослідники індивідуальних відмінностей (В. Штерн, О. Ф. Лазурський та інші) надавали перевагу вивченню здібностей у тісному зв'язку зі схильностями до тієї чи іншої діяльності. Дещо пізніше з'явилася тенденція оцінювати здібності за наявними досягненнями, за результатами тестових обстежень або за допомогою дослідження мозкової діяльності [8].

На сьогодні можна виокремити загально-психологічний та диференційно-психологічний підходи до вивчення здібностей. У першому підході як здібності можуть розглядатися будь-які прояви можливостей індивіда. У центрі уваги виявляється питання про те, як ефективніше розвивати можливості всіх людей, включаючи їх знання та вміння.

У другому – диференційно-психологічному підході, навпаки, підкреслюються відмінності між людьми в їх здібностях. У зв'язку з цим розгляд здібностей як специфічного психологічного феномену здійснюється з позицій диференціальної психології та психофізіології.

Здібності визначають як властивості (або сукупність властивостей) особистості, що впливають на ефективність діяльності. Дослідники вважають, що під здібностями треба розуміти ансамбль властивостей, необхідних для успішної діяльності, включаючи систему особистісних відносин, а також емоційні та вольові компоненти (О. Г. Ковальов, 1965; К. К. Платонов, 1972; В. М. М'ясіщев, 1960).

Загалом, у понятті здібностей традиційно виділяються три основні ознаки:

- індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої;
- індивідуальні особливості, які мають відношення до успішності виконання певної діяльності або кількох діяльностей;
- індивідуальні особливості, які не зводяться до знань, умінь та навичок [14].

Чим більше розвинуті у людини певні здібності, тим успішніше вона виконує пов'язану з ними діяльність, швидше цією діяльністю оволодіває, а процес оволодіння і сама діяльність даються їй суб'єктивно легше, ніж діяльність в тій сфері, в якій вона не має здібностей. Дуже значимі здібності, справжній талант зазвичай визначає покликання людини, яке визначає і спрямованість інтересів. На думку Б. М. Теплова, здібності за своєю суттю є поняттям динамічним, що існує тільки у розвитку. Кожна здібність змінюється, набуває якісно іншого характеру в залежності від наявності та ступеня розвитку інших здібностей.

Загалом науковці, що розглядають здібності переважно у зв'язку з характеристиками діяльності, наголошують на тому, що здібності особистості, її якості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, знання, вміння, навички, емоції та почуття посідають чільне місце в структурі психічного складу особистості (О. Г. Ковальов, В. О. Моляко, В. М. М'ясіщев, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.).

Здібності – завжди набуті, розвинені, а не вроджені утворення. Вродженими є передумови розвитку здібностей, які прийнято називати задатками. Під задатками найчастіше розуміють анатомо-фізіологічні особливості мозку і пов'язані з ними фізіологічні та психологічні особливості людини (Б. М. Теплов, О. Г. Ковальов і В. М. М'ясіщев (1960)).

Існує й інше розуміння задатків: їх розглядають як генетичні програми, які визначають розвиток функціональних систем у структурі мозку і розвиток людини в цілому як індивіда. Здібності ж постають як властивості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру вираженості та проявляються в успішності, якісній своєрідності засвоєння та реалізації діяльності [7].

Дослідниками підкреслюється динамічна сутність здібностей, а також значення основних детермінувальних чинників їх розвитку, зокрема взаємодія з соціальним середовищем, виховання та навчання. Як зазначає Б. М. Теплов, межі розвитку здібностей визначаються такими факторами як умови життя, методи виховання та навчання тощо, але зовсім не закладені в самих здібностях, адже достатньо удосконалити методи виховання та навчання і межі розвитку здібностей можуть розширитися [14]. На думку С. Л. Рубінштейна, розвиток здібностей здійснюється за спіраллю: реалізація здібності одного рівня відкриває можливості для дальшого розвитку здібностей більш високого рівня [13].

У працях П. Я. Гальперіна, Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, які формуються під впливом зовнішніх у процесі взаємодії людини зі світом. У складі здібностей підкреслюється важливість мотиваційного, ціннісного та когнітивного компонентів. На думку Н. С. Лейтеса, всебічний розвиток здібностей у їх індивідуальній своєрідності є нормальним, повноцінним вираженням людських можливостей, а розумова активність та саморегуляція є необхідними умовами розвитку окремих видів здібностей у найрізноманітніших видах діяльності.

Структура здібностей розглядалася у контексті вивчення творчих здібностей, які визначають успішність у конкретних видах творчості: технічній (В. О. Моляко, П. М. Якобсон), музичній (Б. М. Теплов), математичній (В. А. Крутецький), образотворчій (О. О. Мелік-Пашаєв, З. М. Новлянська) тощо, а також загальних творчих здібностей, від яких залежить успішність у багатьох видах діяльності (Д. Б. Богоявленська, Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес, І. Я. Лернер, О. М. Лук, Я. О. Пономарьов та ін.).

Для кожного виду творчої діяльності характерний психологічно своєрідний склад здібностей, індивідуальні відмінності, що проявляються як у загальному рівні обдарованості, так і в якісній

своєрідності окремих пізнавальних процесів, у їх структурному взаємозв'язку.

Так, наприклад, перцептивні здібності є джерелом усіх знань про зовнішній світ. Здатність швидко помічати об'єкти, виділяти істотне в них, тобто спостережливість, є необхідною умовою творчої діяльності. Особливо велике значення має спостережливість на стадії збору матеріалів, необхідних для виконання творчої діяльності. Будь-які здібності індивіда включають у себе процеси пам'яті, які утримують інформацію і поновлюють результати попередньої діяльності людини.

Для розвитку творчих здібностей суттєве значення має уява, що проявляється у створенні нових образів на основі перетворення існуючих уявлень і понять, в оживленні та реконструкції образів минулого, у створенні мисленнєвих образів й цілісних картин (синтетичних образів) і таких образів майбутнього, до практичного втілення яких людина прагне. Уява дозволяє бачити унікальність факту в світлі загального і, навпаки, творчо індивідуалізувати загальне знання.

Найповніше творчий характер психічної діяльності виявляється у мисленні. Індивідуальні особливості творчого мислення характеризують специфіку і послідовність розв'язування мисленнєвих задач та своєрідність пізнавальної діяльності в різних видах творчої праці (Г. С. Альтшуллер, А. В. Брушлінський, С. Д. Максименко, О. М. Матюшкін та ін.). Мислення тісно пов'язане з мовленням, що є не лише засобом спілкування людей, а й їх розумової і практичної діяльності.

Важливим вектором, детермінантою розвитку здібностей є індивідуальні цінності. Вони визначають якісну специфіку здібностей, від них залежить особливість розв'язання пізнавальних задач індивідом [15].

Інтегративна природа здібностей проявляється в індивідуальних особливостях перебігу психічних процесів (уваги, сприймання, уяви, мислення, пам'яті) та особистісних утворень (спрямованості відносин та емоційно-вольових елементів) у певних видах діяльності. Тому здібності можуть класифікуватися за психологічними, особистісними критеріями, як от: сенсорномоторні, перцептивні, мнемічні, імажинативні, мисленнєві, комунікативні, мотиваційні, емоційно-

вольові тощо, а також за критеріями віднесення до певної предметної галузі – як от: наукові (гуманітарні, лінгвістичні, математичні, інженерні), художні (літературні, музичні, образотворчі) тощо. Здібності також поділяються на загальні, що виявляються у більшості видах діяльності (розумові, фізичні, здібності до навчання), та спеціальні, вузькі, обмежені предметами цих діяльностей (технічні, операторські, педагогічні, управлінські, музичні, літературні, математичні) [11].

Поділ здібностей на творчі й виконавські, що його зробив В. Д. Шадріков, відображає сутнісні відмінності між творчим і консервативним типом особистості. Автор наголошує, що нормативні (виконавські) здібності є необхідним етапом у розвитку інших, який має забезпечити умови для якісного стрибка від виконання до творчості [15].

Отже, здібності розвиваються на базі інтегративних компонентів, якостей особистості, в умовах безпосередньої взаємодії індивіда з соціумом. Взаємозв'язок цих компонентів, зовнішніх та внутрішніх умов розвитку здібностей – відправний пункт та теоретична основа для розв'язання докорінних дискусійних питань теорії здібностей [13].

Наразі представлений аналіз наукових теорій дає нам підстави для побудови саме такої теоретико-структурної моделі розвитку здібностей, що враховує інтегративну, багатомірну будову здібностей та закономірності їх онтогенезу (див. рис. 3.1.1.).

Щодо вікових особливостей розвитку здібностей, то першими – вже у дошкільному віці – яскраво виявляються музичні та образотворчі здібності. Відомо багато випадків таких проявів. К. К. Платонов наводить такі приклади раннього розвитку здібностей: у В. А. Моцарта музичні здібності проявилися вже у 3 роки, Н. А. Римського-Корсакова – у 2 роки, Й. Гайдна – в 4 роки, Ф. Мельденсона – в 5; І. Є. Рєпін уже в три роки вирізав, а в 6 – писав фарбами, В. А. Серов – із 3-х років ліпив, а з 6-ти – малював із натури; І. Ньютон у дитинстві конструював механічні іграшки [11].

Але, як уже згадувалося, детермінувальним фактором розвитку здібностей є навчання, виховання, організований супровід в умовах взаємодії із соціумом. Вказуючи на біологічні передумови, як на певний природній «дар», О. І. Кульчицька виокремлює варіанти його взаємодії з соціальним середовищем, які різною мірою сприяють

розвитку обдарованості: 1) дитині буде запропонований вибір різних видів діяльності, і шляхом спроб та помилок вона знайде можливість проявити «дар»; 2) дитина досить рано потрапляє у мікросередовище, яке вже заздалегідь вибірково буде стимулювати прояв «дару»; 3) у випадкових життєвих ситуаціях дитина стикається з людьми, обставинами, які виявляються адекватними її «дару» і сприяють його реалізації; 4) дитина може самостійно оцінити свою успішність у будь-якому виді конкретної діяльності і сама себе «веде» по дорозі, яка спрямована «даром» [6].

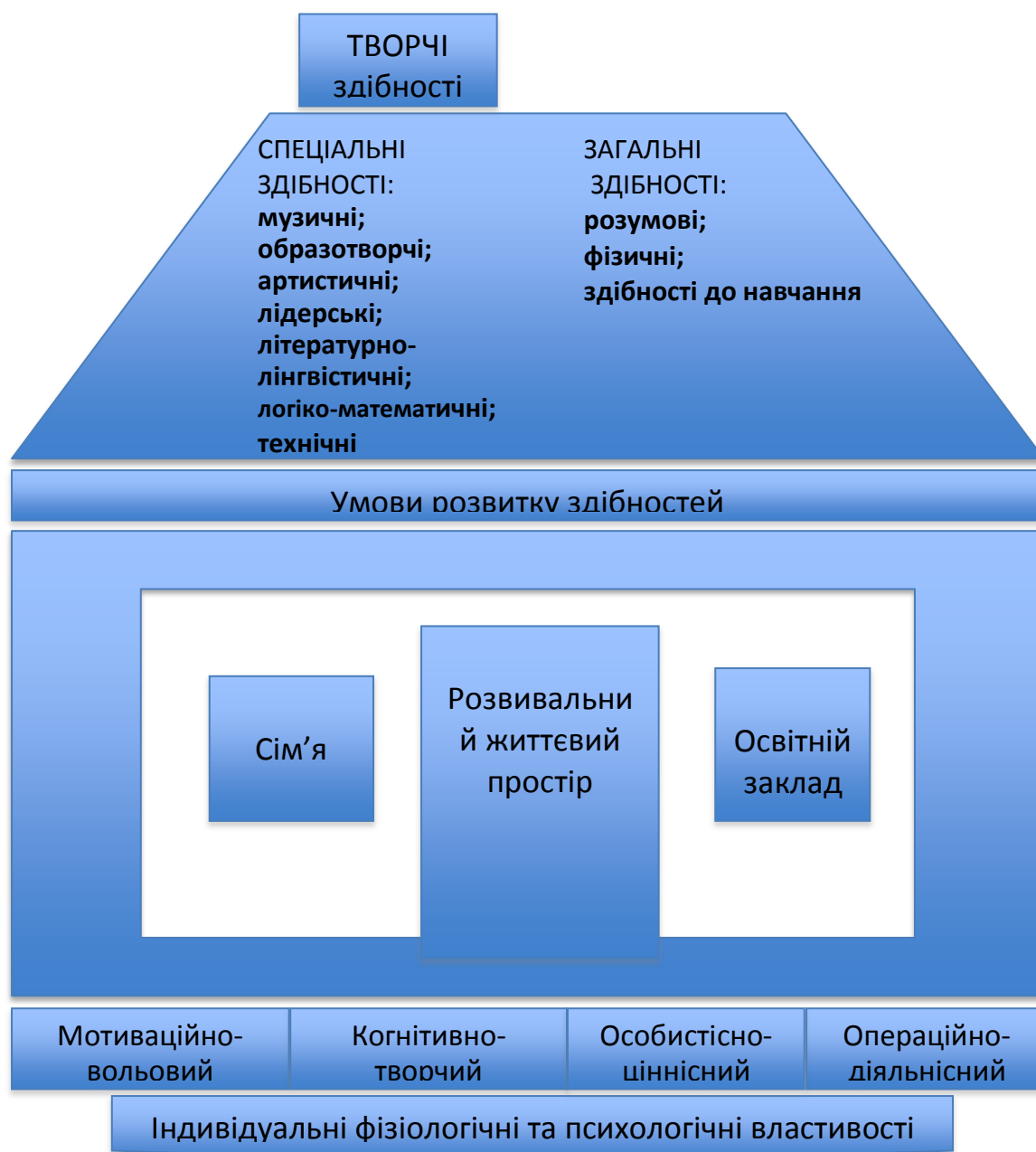


Рис. 3.1.1. Модель розвитку здібностей

Спостерігаючи за успіхами дітей у певному виді діяльності, дорослі можуть помітити й ті досягнення, які виходять за межі вікових норм. Вони і є індикатором обдарованості. Якщо дитина з великим задоволенням займається певним видом діяльності і майже байдужа до інших, можна констатувати в неї наявність певних здібностей [2].

Загальні інтелектуальні здібності виявляються у легкості навчання, спостережливості, гостроті, рухливості, швидкості мислення, винятковій пам'яті, багатій і різноманітній обізнаності дитини. Інтелектуально обдарована дитина гарно міркує, ясно мислить, ставить багато запитань, спостережлива, має творче сприймання, швидко реагує на все нове.

Здібності до мови виявляються у незвичайному інтересі дитини до читання, яке стає найулюбленішим заняттям, у збереженні і тривалості уваги до книги, словесної інформації, доброму розумінні того, що дитині читають, запам'ятовуванні і відтворенні прочитаного.

Здібності до математики виявляються в інтересі до обчислювання, вимірювання чи упорядкування предметів, у незвичному для свого віку розумінні математичних символів; здібності у природознавстві – у винятковому інтересі до живої природи, природних явищ, схильностях до їх класифікації, в інтересі до природничих дослідів, в розумінні причинно-наслідкових залежностей у природі тощо.

Для спілкування і лідерства характерний високий рівень комунікації, легке пристосування до різних ситуацій. Зі сторонніми людьми дитина веде себе впевнено, легко спілкується з дорослими і дітьми, генерує ідеї, виявляє ініціативу. Часто стає лідером у спільній діяльності, бере на себе роль організатора, володіє даром переконання. Інші діти звертаються до неї за допомогою чи за порадою.

Художньо-образотворчі здібності дитини виявляються в інтересі до візуальної інформації. Вона до подробиць запам'ятовує побачене. Багато часу малює і ліпить, зосереджено працює над своїми витворами, оригінально використовує матеріали художньої виразності. Будуючи композицію малюнка, включає в нього багато деталей. В образах художньо обдарованої дитини немає одноманітності, вона відтворює у образотворчій діяльності все, що бачить довкола.

Психомоторні здібності проявляються у високому інтересі до діяльності, яка вимагає зусиль тонкої моторики. Дитина має хорошу зорово-моторну координацію, любить бігати, стрибати, має гарну рівновагу при виконанні рухів, володіє тілом в будь-якому маневруванні, має для свого віку значну фізичну силу.

Якщо дитині властивий інтерес до музичних занять, співів, вона чутлива до характеру і настрою музики, складає власні оригінальні мелодії чи співає – у неї є музичні здібності, які варто розвивати.

Дитина виявляє незалежність і некомформність, винахідливість у своїй продуктивній діяльності, значну гнучкість у вирішенні проблем або використанні матеріалів, може продукувати оригінальні ідеї та виявляє новий підхід у стандартних ситуаціях, цікавиться різними механізмами та машинами, багато конструює та проектує – у неї є потенціал технічної творчості.

Дитина може бути схильна до фантазування, коли розповідає про щось знайоме, оригінально передає характер, почуття, настрої героїв, легко будує сюжети розповідей та віддає перевагу читанню – тоді вона схильна до літературної творчості.

Діти із артистичними здібностями легко входять у роль будь-якого персонажа, передають почуття та емоції через міміку, жести, рухи, люблять ігри-драматизації [10].

Суттєвим показником розвитку здібностей може бути темп, легкість засвоєння та швидкість просування у тій чи іншій сфері. Але необхідно зважати на результати чи швидкість розвитку у співвідношенні з його умовами, тому що однакові досягнення у навчанні або роботі за різних умов можуть свідчити про неоднакові здібності. Вміння досягати значних успіхів у зовнішньо складних, несприятливих умовах свідчить про особливо великі здібності.

Вимогам об'єктивної діагностики здібностей відповідає запропонована нами модель, яка є підґрунтям для визначення критеріїв оцінки розвитку різних видів здібностей та вектором для розробки розвивальних програм й запровадження технологічного підходу в педагогічний процес.

3.2. Діагностика здібностей у дошкільному віці

Невід'ємною частиною навчально-виховного процесу має стати різностороння психологічна діагностика, яка використовується для побудови індивідуальних планів, програм супроводу навчально-

виховного процесу, розвитку здібностей, особистісного становлення дитини.

Орієнтуючись на результати діагностики, підбираючи «ключі» до розвитку здібностей дитини, важливо допомогти розвитку обдарованості дитини, формуванню творчої особистості.

Предметом діагностики здібностей у більшості випадків є здатність якісно виконувати діяльність, вправно діяти у певній сфері життєдіяльності. Саме цей критерій став визначальним у підборі та апробації ефективних процедур педагогічної та психологічної діагностики здібностей дітей дошкільного віку. Теоретичним підґрунтям діагностичної розвідки є положення відомих психологів та педагогів (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, В. А. Крутецький, В. Т. Кудрявцев, М. М. Поддьяков, Б. М. Теплов, С. Л. Рубінштейн та ін.) про діяльнісну сутність психічного розвитку, роль провідної діяльності та культурно-соціального середовища в особистісному становленні. Розвиток здібностей і творчого потенціалу індивіда починається з раннього дитинства; здібності яскраво проявляються вже у дитячому віці й поступово розвиваються у процесі спеціально організованого навчання.

Орієнтиром у діагностичній процедурі є розроблена нами структурна модель розвитку здібностей, яка включає мотиваційні, ціннісні, когнітивні й операційні компоненти, що відповідає динамічній, інтегративній природі здібностей, їх багатомірності та вибудовується на базисі здібностей – фізіологічних і психічних властивостях [3].

Комплексні діагностичні методи, що враховують усю складність людської психіки, її безперервний розвиток та особливості у дитячому віці, передбачають вивчення тієї діяльності дитини, якій віддається перевага, а також аналіз того, що дитина знає і що вміє робити.

Найбільш ефективним діагностичним методом у дошкільному віці є спостереження за дитиною у різних видах діяльності та запис життєвих спостережень. Переваги методу спостереження полягають у тому, що воно проходить у природних умовах, у природному для дитини оточенні, вдома, в навчальному закладі, де не позначається вплив обмежень, що накладаються проведенням стандартизованих тестів. Епізоди з життя дітей із розповідей батьків, педагогів та інших

дорослих, які беруть участь у вихованні, можуть дати достатньо повну інформацію про історію розвитку дитини та з'ясувати її інтереси. Все це набуває особливої важливості, якщо враховувати, що умови традиційного тестування не дають дослідникам достатніх часових можливостей для спостереження за дитиною, і це змушує їх орієнтуватися на результати виконання спеціально запропонованих завдань. Спостереження цінні ще й тим, що допомагають виявити особливо рідкісні здібності, які можуть бути упущені в процесі обстеження дитини. Якщо ж спостереження за дитиною ведеться систематично протягом певного періоду (наприклад у дошкільному закладі), його результати складають карту (портрет) розвитку дитини, яку неможливо отримати з допомогою тестів.

Однак варто пам'ятати, що сприймання дитини дорослим може бути викривлено емоційними факторами, незнанням вікових норм розвитку, неправильними свідченнями, які отримані від друзів або навіть спеціалістів. Беручи до уваги відсутність оперативних та універсальних засобів перевірки достовірності життєвих спостережень, експериментатор має зіставляти їх з «об'єктивно встановленими даними» (результатами тестування, продуктами дитячої творчості, вивіреною інформацією спеціалістів тощо), а також із власними спостереженнями [5].

Особливо цінними є спостереження за грою дитини, адже у дошкільному віці гра є провідною діяльністю. Обираючи гру, дитина підбирає тему, будує, проектує сюжет, визначає ролі, віддзеркалюючи свої інтереси та захоплення. В ході гри вона демонструє своє ставлення до тих чи інших об'єктів, речей, програє уявні ролі та відображає емоції.

За Д. Б. Ельконіним, гра проходить чотири рівні розвитку. Про рівень розумового, емоційного розвитку дитини, про наповненість її досвіду образами, знаннями та інформацією, які є базою для формування цінностей, про уміння логічно планувати, вибудовувати сюжет, розгортати його, прогнозувати перспективу свідчить тематика, сюжет та зміст гри. Улюблені ігри (конструктори, «абетка», «хованки», «уно», «тетріс», «монополія»), сюжети ігор, які розігрують діти («Перукарня», «Принцеса», «Гонки», «Кафе», «Будівельники», «Війна» тощо), ігрові ролі, правила, ігрові матеріали (лялька, пупсик, лялька з маленькою лялечкою, машинка з дверцятами, мишка, зайчик

і т.п.) відображають раніше пізнане, те, що цікавить дитину і згодом може трансформуватися в інтереси, захоплення та проявляться у здібностях.

Аналіз продуктивної діяльності теж проективно виявляє специфіку інтересів та здібностей дітей. Адже вибір виду діяльності та її зміст демонструє знання, набутий досвід та ціннісні пріоритети. Дитина виявляє намір займатися лише тим, що їй «споріднено», обирає діяльність, яка їй «до душі», захоплюється лише тим, що у неї добре вдається. І навпаки, ухиляється від того, що їй не приваблює і найгірше виходить.

Для діагностики продуктивної діяльності дітей, окрім спостереження, ефективною є методика незавершених речень. Завершуючи речення, що за змістом діагностує улюблену діяльність, на кшталт: «Я найбільше люблю займатися...», діти виявляли різноманітні зацікавлення: «Зачіски, ігри, малювання, бігання за котом, перегляд мультфільмів, конструювання, написання домашнього навчального завдання, фантазування, робити незвичне, грати в карти, грати на піаніно, стрибати, рахувати, читати, будувати будинки, складати пазли, допомагати мамі, займатися математикою тощо». Продовжуючи речення «Мені найбільше подобається ...», діти виявляли свої позитивні ставлення: «дуже люблю свого маленького братика», «мені подобається все рожеве», «динозаври», «комп'ютер», «казки», «кораблі» і т.п. Завершуючи речення «Я хочу, щоб чарівник...», діти теж яскраво виявляли свої бажання та мрії. Майже всі діти (3-5 років) прагнули, щоб чарівник виконав бажання, яке лежить у полі їхніх ігрових інтересів та бажань (машинка, конячка з рогом, телефон і багато іграшок, фломастери, собачка, лялька, мишка, принцеса, сумочка і т.п.). Одна дитина з групи (Альбіна, 4 р.) виявила бажання, щоб чарівник навчив її літати, що свідчило про неординарність та творчість дівчинки.

Виявлені пріоритети відображають певні ціннісні тенденції та початок руху до життєвих орієнтирів, визначають зміст діяльності, вказують на здібності дитини, вектори розвитку її особистості.

Аналізуючи результати образотворчої діяльності дітей дошкільного віку (методика «Картина світу»), можна відмітити, що малюнки дітей, відображають індивідуальне світосприймання, особливості «образу світу» та коло інтересів дитини. Здебільшого (у

60 % випадків) на малюнках дітей зображувалася власна персона («Я – машиніст» – Даніїл К., 6 р.; «Я – хімік, у лабораторії» – Юра Д., 5 р.; «Я – поліцейський, у будинку моя сім'я» – Єгор П., 5 р.; «Я ловлю рибу» – Федір К. і т.п.), що свідчить про процес ідентифікації, формування образу «Я» на основі своїх уподобань та інтересів. У деяких випадках (17 %) на малюнку дітей зображувалася сім'я, («сім'я на відпочинку» – Міша К., 5 р., «мій дім, кімнати, двір» – Іра С., 4 р. і т.п.), як пріоритетна для дитини сфера існування. Найбільш поширеною тематикою малюнків дітей була картинка, яка включала набір зображень-символів позитивних образів. Це, як правило: сонечко, квіти, дерева, хмари, райдуга, людина і т.п., що пояснюється як поширеністю такого сюжету в дитячих малюнках у дошкільних закладах, так і бажанням дітей копіювати його як бажаний позитивний образ навколишньої дійсності. У малюнках хлопчиків часто зустрічались також зображення техніки, а інколи навіть сюжети військових дій, зображення літаків, танків – війни (Ваня К., 6 р., Максим С., 5 р.), як наслідок пережитого досвіду військових дій на окупованих територіях та наслідування дій авторитетних дорослих.

Вивчаючи здібності дітей, варто використовувати й стандартизовані тести для вивчення розумового розвитку дітей, наприклад тест Стенфорда-Біне, тести для діагностики пізнавальних процесів [3] та творчих здібностей [1].

Дієвим методом діагностики здібностей є також метод експертної оцінки, який передбачає оцінку дітей батьками, вихователями, іншими спеціалістами-педагогами. Їм пропонується стимульний листок, що включає характеристики сфер, в яких дитина може проявляти свої здібності: інтелектуальні, літературні, артистичні, музичні, технічні, спортивні, образотворчі, соціальні. Експерт оцінює в балах кожну з вказаних характеристик, підраховує загальну середню оцінку з кожної області та визначає пріоритетні. Так, наприклад, згідно результатів за описаною методикою, дітям властиві такі здібності: інтелектуальні, літературні – Владу Ш., Володимиру К.; артистичні – Златі Ш., Владу Ш.; музичні – Дарині П.; технічні – Владу Ш., Богдану Н.; спортивні – Владу Ш., Ані І., Софії Д. та Володимиру К.; соціальні – Володимиру К. (див. табл. 3.2.1.).

Ми відмітили, що у деяких дітей яскраво проявляються декілька здібностей одночасно (наприклад, у Влада Ш. – технічні, спортивні, артистичні та ін.), у інших не виявляються жодні (наприклад, у Ані Д.).

Таблиця 3.2.1.

Результати вивчення здібностей дітей за методикою експертних оцінок

№ з/п	Ім'я досліджуваного	Вік	Інтелектуальні	Літературні	Артистичні	Музичні	Технічні	Спортивні	Образотворчі	Соціальні
1	Дарина П.	3	2,7	2,2	3,6	4,5	1,3	4,1	2	4,1
2	Катя К.	3	3,1	2,7	2,8	3,8	1,8	3,8	3,6	3
3	Злата Ш.	3	2,5	2,2	5	3,1	1,8	4	3,3	3,8
4	Єва Д.	4	3,4	3,1	2,1	2,7	1,3	4,6	3	2,7
5	Влад Ш.	4	4,3	4,3	4,5	3,2	4,9	4,8	3,4	4
6	Аня І.	4	4	3,3	3,3	3,6	1,5	4,8	3,6	2,7
7	Аня Д.	4	3,2	2,8	3,4	2,9	1,8	3	2,4	3,4
8	Софія Д.	6	3,9	3,4	3,5	3	2	4,8	3,7	2,7
9	Володимир К.	6	4,4	4,6	4,3	2,6	1,8	4,5	1,6	4,7
10	Богдан Н.	7	2,9	3	2,3	2,1	5,1	3,8	1,9	2,6

Отримані результати доповнюються балами за шкалою базових характеристик здібностей (модифікація шкали Дж. Рензуллі) дитини, зокрема в пізнавальній, мотиваційній, творчій, емоційно-вольовій та операційній сферах. Той факт, що оціночні шкали не обмежені вимогами формальних змін виконавських навичок досліджуваних, дає експериментатору більш широкі можливості у виявленні вельми тонких особливостей, властивих дитині. Оцінка відображає частоту та ступінь прояву кожної з характеристик у дитини. Бали сумуються за окремими шкалами й визначається їх загальний рейтинг (табл. 3.2.2.).

Таблиця 3.2.2.

Результати вивчення характеристик дошкільників за шкалою рейтингу базових характеристик здібностей

№	І.П.	Вік	Пізнавальна	Мотиваційна	Творча	Емоційно-вольова	Операційна
1.	Дарина П.	3	2,4	3,2	2,1	3,3	3,3
2.	Катерина К.	3	2,8	3,6	3	3	2,3
3.	Злата Ш.	3	3,4	1,4	2,6	2,3	2,3
4.	Єва П.	4	3,2	2,2	3,3	2,8	2
5.	Влад Ш.	5	4	1,6	3,1	3	3
6.	Аня І.	5	2,8	2,4	2,3	3,3	3,7
7.	Микола П.,	5	3,4	2,8	2,4	3,3	3
8.	Софія Д.,	6	3,2	2,4	3,3	3,3	4
9.	Володимир К.,	6	2,4	2,8	3,1	3,7	2,7
10.	Богдан Н.	7	2,6	2,8	3	3,7	2,7

Вивчення характеристик здібностей дітей не лише діагностує зрілість їх базових компонентів, а й орієнтує на їх зростання.

Зарекомендували себе позитивно й опитувальники, анкети, що передбачають відповіді на запитання, які складені з таким розрахунком, щоб зібрати більше різноманітної інформації про дитину, її індивідуально-психологічні особливості розвитку та здібності.

Відповіді близьких дорослих пояснюють та доповнюють дані, отримані за попередніми методиками. Так, наприклад, мати Софії Д. на запитання про улюблені заняття членів родини, підтвердила, що улюблені ігри сприяють розвитку у дівчинки спортивних здібностей. Подібна ситуація виявлена й у сім'ї Богдана Н., де хлопчик часто допомагає батьку з ремонтом автомобіля, і як наслідок, виявляє інтерес та здібності у технічній сфері.

Запитання анкети спонукають батьків та близьких дорослих не лише до аналізу особистісного розвитку дитини, а й до глибокої рефлексії стану сімейної взаємодії як передумови розвитку здібностей дитини.

Використання комплексу описаних діагностичних методів забезпечує якісну ідентифікацію здібностей на початковому етапі онтогенезу та врахування передумов їх розвитку, а також створює умови для їх психолого-педагогічного моніторингу.

Варто зазначити, що загалом, вивчаючи здібності дітей, доцільно спиратися на принцип гуманності, індивідуальності та «презумпції обдарованості» по відношенню до кожної дитини. Це означає, що проблема діагностики та розвитку здібностей має передбачати виявлення якомога більше здібних дітей та необхідність забезпечення сприятливих передумов для розвитку обдарованості.

Висновки до розділу III. Аналіз досліджень проблеми здібностей дозволив побудувати модель розвитку здібностей, яка враховує закономірності особистісного розвитку дитини та передбачає супровід, підтримку становлення її здібностей. Модель, що включає мотиваційні, ціннісні, когнітивні та операційні компоненти, відображає динамічну, інтегративну природу здібностей, їх багатомірність та враховує базису здібностей – фізіологічні і психічні властивості.

За сприятливих умов ціннісної взаємодії у різних видах діяльності та наявності розвивального середовища здібності дитини формуються найбільш продуктивно і стають основою для розвитку обдарованої особистості. Модель розвитку здібностей дитини, яка поєднує алгоритмічність та творчість, задовольняє вимоги технологічного підходу і визначає критерії діагностики та орієнтири розвитку здібностей в онтогенезі.

Процедура ідентифікації здібностей у дитини дошкільного віку має включати методи якісного аналізу і проходити у формі психолого-педагогічного моніторингу (спостереження, аналіз продуктів діяльності, ведення щоденника, проєктивні методики, метод експертних оцінок, шкала рейтингу базових характеристик здібностей дитини, опитувальники для батьків тощо).

Список використаних джерел

1. Діагностика здібностей дітей / І. М. Біла // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія розвитку дошкільника. – Вип 13. – К.: «Срібна хвиля», 2013. – С. 4-13.
2. Біла І. М. Психологія дитячої творчості / І. М. Біла. – К.: Фенікс, 2014. – 200 с.
3. Біла І. М. Здібності: дефініції та характеристики / І. М. Біла // Актуальні проблеми психології обдарованості та творчості: новітні розробки українських вчених: матеріали Міжнародної наукової конференції (12 червня 2014 р., м. Київ). – К., 2014. – С. 13-20.
4. Біла І. М. Структурна модель розвитку здібностей в онтогенезі / Біла І.М. // Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (11-12 листопада 2016 р., м. Київ) / За ред. О. І. Власової та ін. – К.: Вид-во «Віваріо», 2016. – С. 12-14.
5. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: учебное пособие. – М.: Академический проект; Альма Матер, 2009. – 533 с.
6. Кульчицька О. І. Пізнаємо здібності // Крок за кроком: посібник / Л. В. Артемова, О. І. Кульчицька, Н. М. Голота, І. В. Сухорукова. – К.: Кобза, 2003. – С. 48-50.
7. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности: учебное пособие для вузов / А.А. Лосева. – М.: Академический Проект: Трикта, 2004. – 176 с.
8. Мелик-Пашаев А. А. Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование, 2014. – № 4. – С. 15-21.

9. Обдарованість, творчість, здібності: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
10. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
11. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
12. Рибалка В. В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник / В. В. Рибалка – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2016. – 424 с.
13. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 47-54.
14. Теплов Б. М. Избранные труды / Б. М. Теплов. – В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1985.
15. Шадриков В. Д. Психология способностей // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 64-79.

РОЗДІЛ IV. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ НА РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ (О. С. Нечаєва)

4.1. Вивчення ціннісних ставлень молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості

Розвиток обдарованості залежить від багатьох чинників, серед яких одним із найважливіших є ціннісна сфера особистості. У молодшому шкільному віці на ціннісний розвиток дітей значною мірою впливають соціальні очікування референтних дорослих – вчителів, батьків та інших членів родини.

Як зазначає О. Л. Музика, «ціннісна сфера – це та психологічна інстанція, яка бере безпосередню участь у всіх процесах, пов'язаних із саморегуляцією діяльності та розвитком особистості» [9, с. 118]. На думку І. П. Шапенкової, ціннісно-сміслова сфера є інтегральним утворенням особистості, що містить низку окремих структурних компонентів і змістових характеристик. До структурних компонентів належать: цінності-знання, цінності-мотиви, цінності-цілі, цінності-смісли. Кожен із виокремлених компонентів у свою чергу може бути наповнений конкретним смислоутворювальним змістом: самоздійснення, пізнання, духовність, вітальне існування та комфорт [18, с. 22].

У дослідженнях Л. І. Божович, Л. С. Славіної, Т. В. Єндовіцкої показано, що існує складний зв'язок між інтелектуальним розвитком школярів та їх можливостями в побудові суджень на моральну тематику. При розвиненій здатності діяти «у внутрішньому плані» діти виявляють самостійність у вирішенні моральних проблем, у них з'являється незалежність суджень, а також прагнення до самостійного конструювання моральних колізій.

Н. І. Непомнящая наголошує на тому, що саме в молодшому шкільному віці (6-7 років) формується ціннісність – особливий тип стійких ціннісних індивідуальних утворень, які на фоні вікових особливостей є універсальними, тобто проявляються в різних сферах функціонування суб'єкта і зберігаються навіть у зрілому віці [13, с. 75].

Така здатність може реалізуватися лише за наявності достатньо високого рівня особистісного розвитку, що включає певний ступінь сформованості вищих психічних функцій. З початком шкільного навчання відбуваються суттєві зміни у взаєминах дитини з оточенням.

Для молодшого школяра вагоме значення має думка вчителя. У перших класах школи діти, спілкуючись з учителем, зважають на його думку більше, ніж на думку своїх однолітків. Авторитет вчителя є для них дуже високим і незаперечним. Але вже в 3-4 класах ця ситуація змінюється: вчитель поступово перестає бути найавторитетнішою фігурою, а референтність батьків і ровесників зростає.

Виникає новий рівень самосвідомості дітей, який визначається як «внутрішня позиція» – усвідомлене ставлення дитини до себе, до оточення, до подій та вчинків. Становлення такої позиції внутрішньо проявляється в тому, що у свідомості дитини виділяється система моральних норм, яких вона намагається дотримуватися незалежно від обставин. На формування моральних суджень значно впливає безпосереднє соціальне оточення. Як зазначає Р. С. Немов, «...через учіння в ці роки опосередковується вся система відносин дитини з дорослими» [10, с. 44].

Вивчаючи ціннісні ставлення молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості, а також ціннісні настанови батьків, ми орієнтуємось передусім на поняття «цінності», запропоноване Н. І. Непомнящей. Це поняття авторка розглядає як системоутворювальний фактор, що детермінує розвиток особистості й усієї психіки людини. На її думку, ціннісність є узагальнюючим утворенням, що обумовлює конкретну мотивацію та її реалізацію. Це відрізняє ціннісність від таких понять, як цінності, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, які представляють суб'єктивний механізм управління людською поведінкою [13, с. 10].

Ціннісність характеризується єдністю певної зовнішньої спрямованості особистості та її уявлень про себе. Це ті відображені суб'єктом найбільш значущі для нього й узагальнені сфери його існування, через які відбувається виокремлення самого себе, своєї особистості, власного «Я». Поняття цінності, методи її вивчення й формування аналізуються в контексті цілісного дослідження особистості, спрямованого на виділення та вивчення системи провідних, базових настанов особистості. Визначаючи особливості таких настанов, Н. І. Непомнящая вказує на те, що ціннісність певним чином залежить від рівнів і типів їх розвитку.

На основі численних досліджень Н. І. Непомнящая дійшла висновку, що ціннісність як стійке й визначальне утворення складається в період 6-7 років [13, с. 76-77].

Вивчення особливостей впливу соціальних очікувань на формування цінностей молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості є основною метою нашого дослідження.

Методи дослідження: бесіда, анкетування, експертна оцінка, методика «Прогресивні матриці Равена» (варіант призначений для тестування молодших школярів), методика «Незакінчені речення» (авторська модифікація).

У дослідженні взяли участь 94 учні 2-3 класів, 16 із яких характеризуються високим інтелектуальним потенціалом, пізнавальною активністю й мотиваційною спрямованістю, а також їхні батьки. Дослідження проводилося на базі НВК «Всезнайко» (молодші школярі), ЗНВЗ I ступеня «ЛІКО-школа». Збір емпіричного матеріалу відбувався впродовж двох років на початку навчального року.

На етапі планування дослідження нами передбачалося, що формування й розвиток ціннісної сфери молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості значною мірою визначається соціальними очікуваннями референтних дорослих, передусім батьків. Було зроблено припущення, що соціальні настанови батьків стосовно учнів, які відрізняються випереджаючими темпами інтелектуального розвитку, стосуються передусім творчого самовираження дитини, сталих мотиваційних тенденцій і досягнень в інтелектуальній сфері.

Соціальні очікування – компоненти системи регуляції соціальної поведінки – зазвичай неформалізовані й не завжди усвідомлювані. Систему очікувань, вимог щодо норм виконання індивідом соціальних ролей американські психологи визначають як експектації (від англ. expectation – очікування) [16]. З одного боку, експектація – це право чекати від оточення поведінки, що відповідає їх рольовій позиції, а з іншого, – це обов'язок поводитися відповідно до очікувань інших людей. Соціальне очікування відображає емоційно-оцінне та ціннісно-смісловне ставлення особистості до майбутнього ходу подій і в цій якості визначає мотивацію поведінки, робить істотний вплив на всі сторони її діяльності. Як зазначає А. В. Петровський, однією з перших почала досліджувати цей феномен М. Л. Гомелаурі. Під

соціальним очікуванням авторка розуміє виконання тих норм і способів поведінки, які встановлюються в групі та які діють з боку учасників актів соціальної взаємодії [14].

Соціальна настанова – психологічне переживання індивідом значення або цінності соціального об'єкта. Вона функціонує одночасно як елемент психологічної структури особистості та як елемент соціальної структури, оскільки зміст психологічного переживання визначається зовнішніми, локалізованими в соціумі об'єктами. Томас і Знанецький в 1918 р. визначали соціальну настанову як психологічний процес, що розгортається у відносинах із соціальним світом і розглядається, насамперед, у зв'язку з соціальними цінностями. «Цінність – це об'єктивна сторона настанови. Отже, настанова є індивідуальна (суб'єктивна) сторона соціальної цінності» [19, с. 86-87].

Реалізація мети дослідження здійснювалася за двома напрямками: 1) вивчення ціннісного ставлення учнів молодшого шкільного віку з ознаками інтелектуальної обдарованості; 2) визначення соціальних очікувань батьків щодо процесу розвитку дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості.

Для досягнення мети було відібрано групу молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості. Для цього було використано методiku «Прогресивні матриці Равена» (Raven Progressive Matrices), призначену для визначення рівня розумового (інтелектуального) розвитку досліджуваних, віком від 4,5 до 9 років (варіант «Кольорові прогресивні матриці»). Методика дозволяє вимірювати рівень інтелектуального розвитку незалежно від впливу культурних чинників. Важливо, що ця методика може застосовуватися до вибірок, які включають досліджуваних, що розмовляють різними мовами і мають різні рівні мовленнєвого розвитку.

Для реалізації першого напрямку дослідження нами була використана модифікована методика «Незакінчені речення». В її основу покладений класичний метод незавершених речень, розроблений Джозефом М. Саксом у 1950 році. Проективна методика заснована на положенні про те, що даючи відповідь на вихідний неоднозначний, невизначений стимул, індивід надає інформацію, яка стосується його власної особистості. На відміну від методики Джозефа М. Сакса, націленої на вивчення системи стосунків досліджуваного в

сім'ї, ставлення до протилежної статі, страхів, побоювань тощо, наша модифікація була спрямована виключно на вивчення питань сімейних цінностей, ціннісного ставлення дітей та передбачення дитиною очікувань власних батьків стосовно себе. Дослідження проводилося індивідуально в усній формі, відповіді учнів фіксувалися у спеціально розроблених бланках.

У ході проведення дослідження було виявлено одну з найрозповсюдженіших настанов учнів молодшого шкільного віку стосовно надмірної важливості та значущості отримання високих оцінок як основного показника успішності у навчанні. Таку настанову виявлено у 82,4 % молодших школярів. Діти молодшого шкільного віку, ототожнюючи власну успішність виключно з високою оцінкою, а в окремих випадках і з похвалою вчителя, припускають, що батьки очікують від них передусім високих оцінок або позитивних відгуків педагога.

Оскільки більше 80 % учнів назвали найважливішими очікуваннями батьків власні високі оцінки, ми внесли в анкету для батьків пункт, де останні мають висловити своє ставлення до оцінок, які отримує дитина. Результати анкетування відображені в таблиці 4.1.1.

Таблиця 4.1.1.

Ставлення батьків до шкільного оцінювання

2014 рік	2015 рік
<i>«мені байдуже, які оцінки отримує моя дитина, оскільки оцінка не здатна визначити ступінь індивідуальності і унікальності моєї дитини»</i>	
25,9%	13,6%
<i>«оцінка має певне значення для контролю знань і підкріплення мотивації до навчання, але це не досконалий критерій визначення успішності моєї дитини»</i>	
59,3%	72,6%

Стосовно оцінки, її ролі та значення для контролю знань і мотивації дитини, батьки висловлювали такі думки:

- «оцінка може бути показником лише за умови порівняння успішності однієї й тієї ж самої дитини»;
- «оцінки цікаві дітям як елемент змагання, але це дуже необ'єктивний показник»;

- «початкова школа може обійтися без оцінювання балами»;
- «оцінка – не є показником успішності дитини в навчанні та її інтелектуального розвитку незалежно від наявності чи відсутності ознак інтелектуальної чи будь-якої іншої обдарованості, але оцінка – прийнятий критерій, який може вплинути на подальше життя, тому я привчаю дитину отримувати високі оцінки»;
- «я розглядаю оцінку як особисту думку і ставлення до дитини конкретного педагога; для мене важливіше спостерігати за прагненням моєї дитини отримувати знання, щоб в подальшому вона сама хотіла навчатись і пізнавати нове».

Виходячи з результатів наших попередніх досліджень розвитку ціннісно-сислової і мотиваційно-вольової сфер молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості, можна стверджувати, що за весь період навчання в початковій школі провідні мотиви навчання зазнають суттєвих змін. Так, наприклад, оцінка рівня знань і учбових досягнень більшою мірою хвилює учнів, які закінчують третій клас, тому найбільш вираженим мотивом на цей період є такий: «навчаюсь, тому що мені подобається отримувати високі оцінки». Провідні мотиви навчання учнів четвертих класів суттєво не відрізняються від мотивів третьокласників, оскільки більшість із них орієнтовані на високі оцінки, але вже з'являються відповіді, щоправда поодинокі, які свідчать про спрямованість на досягнення в навчальній діяльності та зниження особистісної значимості оцінки [11].

Якщо в першому класі у більшості учнів внутрішні мотиви – ті, що пов'язані безпосередньо з пізнавальною діяльністю («навчаюсь, тому що мені подобається думати, дізнаватись про щось нове»), так само, як і зовнішні («в школі у мене багато друзів» або «мені подобається гратися на перерві») виражені рівною мірою, то наприкінці четвертого класу в мотивації більшості учнів з ознаками інтелектуальної обдарованості переважають внутрішні мотиви, наприклад, такі, як: «хочу отримати повні та глибокі знання», «хочу навчитися працювати самостійно», «хочу бути грамотною людиною» тощо.

4.2. Вплив соціальних настанов батьків на процес становлення інтелектуальної обдарованості в молодшому шкільному віці

Із метою реалізації другого напрямку нашого дослідження було проведено опитування щодо визначення впливу батьківських настанов на формування ціннісних ставлень молодших школярів.

За результатами анкетування батьків було виділено групи очікувань, що відображені в таблиці 4.2.1.

Таблиця 4.2.1.

Соціальні очікування батьків молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості

<i>Формування особистісних характеристик</i>	організованість, наполегливість, впевненість, цілеспрямованість, вміння робити вибір, самостійність, самодостатність
<i>Розвиток пізнавальних характеристик і властивостей</i>	цікавість, допитливість, уважність, широкий кругозір, рівень знань, який надасть можливість реалізуватися в житті
<i>Розвиток соціальних навичок</i>	соціальна сміливість, вміння адаптуватися в соціумі, розвинені комунікативні навички, адекватне ставлення до помилок в навчанні й спілкуванні
<i>Формування пізнавальної потреби</i>	інтерес і задоволення від здобуття знань та вміння ними користуватися у реальному житті, зацікавленість у навчанні, формування або відновлення учбової мотивації
<i>Реалізація інтелектуального потенціалу</i>	інтерес до творчих навчальних проєктів, включення в дослідницьку діяльність, участь в інтелектуальних змаганнях, фестивалях, турнірах, олімпіадах, конкурсах
<i>Гармонійний розвиток</i>	збалансований фізичний, емоційний та інтелектуальний розвиток, збереження фізичного і психічного здоров'я

Окрім пріоритету інтелектуального розвитку та важливості максимального розкриття потенціалу дитини, батьки (58,8 %) надають перевагу можливості вирішення дитиною проблем адаптації до соціального оточення. Зважаючи на це, анкету було доповнено питаннями про наявність специфічних психологічних проблем молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості. Це надало можливість детальніше проаналізувати труднощі, що пов'язані із соціальною адаптацією, пристосуванням дитини до умов шкільного середовища й навчального процесу.

Таблиця 4.2.2.

Труднощі, з якими зустрічаються молодші школярі з ознаками інтелектуальної обдарованості

Побоювання зробити помилку	59,3%
Нездатність до регулярної рутинної роботи, невміння долати труднощі (в навчальній діяльності, соціальні)	25,9%
Емоційність, надчутливість, уразливість	25,9%
Вузька спрямованість інтересів, уникання будь-яких видів діяльності, окрім тих, які викликають зацікавленість	22,2%
Неприязнь, вороже ставлення до школи	22,2%
Підвищена потреба в увазі дорослих	18,5%
Надмірно критичне ставлення до себе й оточення	11,1%

Переважає більшість батьків (68,8 %) вказують на комунікативні проблеми, схильність до індивідуалізму, егоцентризму, страх перед труднощами соціального характеру, невпевненість. Проблеми, пов'язані з адаптацією, нездатність встановити контакт з однолітками, інколи нерозуміння педагогами специфіки навчання дитини з ознаками інтелектуальної обдарованості, а також випереджувальний темп розвитку в більшості випадків унеможлиблюють комфортне існування дитини в школі й суттєвою мірою перешкоджають реалізації дитиною власного інтелектуального потенціалу.

Для вирішення цих проблем деякі батьки намагаються використати дистанційне навчання – індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [15]. На їхню думку, це дозволить обмежити негативний вплив соціального оточення і дасть дитині можливість навчатися у зручному для неї темпі та в зручний спосіб.

Окрім того називалися й такі причини:

- шкільна система потребує негайних змін, оскільки викликає перенавантаження дитини, непомірно великі домашні завдання;
- дитині важко висидіти цілий урок, не рухаючись;
- прагнення дати дитині можливість навчатись у власному темпі;
- школа не здатна забезпечити індивідуальний підхід до дитини;

- у дитини часто виникають конфлікти з однолітками, це заважає їй сконцентруватись на навчанні й повною мірою набувати знання;
- у сучасній школі вкрай завищені вимоги до дітей;
- у школі дитину залякували, вона стала боятися вчителів;
- це бажання дитини.

Таблиця 4.2.3.

Причини вибору батьками молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості дистанційної форми навчання

2015 рік	2016 рік
класно-урочна система не здатна забезпечити повноцінну освіту	
58,3 %	40,6 %
недовіра до сучасної педагогічної системи в цілому	
50 %	31,3 %
неможливість потрапити у бажаний навчальний заклад, який викликає довіру	
29,2 %	34,4 %
недовіра до кваліфікації вчителів	
25 %	28,1 %
дитина професійно займається спортом чи іншим видом діяльності, що перешкоджає регулярному відвідуванню школи	
4,2 %	21,9 %
прагнення вберегти дитину від можливих конфліктів з однолітками	
4,2 %	18,8 %
небажання піддавати дитину будь-яким педагогічним впливам	
8,3 %	9,4 %

Важливо також відмітити, що з усієї кількості батьків, чиї діти на початковому етапі навчання проявляли ознаки обдарованості, лише 45,5 % оцінили інтелектуальний рівень своїх дітей як високий, 36,4 % – вищий за середній, й 18,2 % – середній. Дуже схожою виявилася оцінка власних інтелектуальних можливостей самими школярами. Але всі діти, які брали участь в анкетуванні, продемонстрували досить високі показники за методикою «Прогресивні матриці Равена». Отже, можна припустити, що необ'єктивність дитини в оцінюванні власних інтелектуальних можливостей є результатом впливу найближчого соціального оточення, а саме батьків. Це також демонструє залежність формування самооцінки дитини, її настанов від оцінки референтних дорослих.

Висновки до розділу IV. Узагальнені результати дослідження дозволяють виокремити декілька типів батьківських ставлень до дитини із ознаками інтелектуальної обдарованості.

1. *Відмова визнавати особливі здібності дитини*, ігнорування батьками наявності ознак обдарованості, опір щодо визнання дитини обдарованою. Це сприяє порушенню комунікації між батьками й дитиною, збільшенню психологічної дистанції. За такого батьківського ставлення дитина спрямовує свої потреби у визнанні, підтримці й допомозі на іншого значущого й авторитетного дорослого, що, як правило, знаходиться за межами сім'ї, або взагалі стає потайною й замкнутою.

2. *Орієнтація на розвиток здібностей винятково в обраній діяльності*, заохочення дитини лише до однієї сфери, яка, на думку батьків, є пріоритетною. У цьому випадку існує ризик невідповідності тієї сфери, яку «обрали» батьки для своєї дитини, і тих здібностей, які насправді складають основу обдарованості. Надмірна увага до однієї здібності дитини впливає й на її самосприйняття, самооцінку, формування Я-концепції. Внаслідок цього розвивається невротичне прагнення завжди бути першою, що мотивується бажанням заслужити повагу батьків й отримати визнання оточення.

3. *Надмірна увага до розвитку розумових здібностей*, піклування про розвиток дитини, зацікавленість в її успіхах і гордість за її досягнення, інтерес (інколи надмірний) до шкільного життя, особливо в аспекті, пов'язаному з набуттям знань, оцінювання складності і кількості домашнього завдання, контролювання ставлення до дитини педагогів й однолітків, аналіз якості навчання і особистості вчителя. Найчастіше це властиво батькам, які самі недостатньо реалізувалися і хочуть реалізуватися завдяки дітям. Таким ставленням батьки несвідомо протиставляють дитину одноліткам й педагогам, що нерідко стає причиною соціальної дезадаптації. Окрім того, дитина боїться невиправдати очікувань батьків, що також призводить до підвищеної тривожності й невротизації.

4. *Орієнтація на розвиток соціальних здібностей*. Уважне, але критичне ставлення до дитини, аналіз її успіхів і невдач. Часто таких батьків турбують проблеми спілкування дитини, її егоїзм та інші негативні прояви. Батьки концентруються на вирішенні соціальних проблем дитини, що в окремих випадках призводить до втрати або

недостатньої реалізації інтелектуального потенціалу обдарованих.

Ціннісне ставлення референтних дорослих до розвитку інтелектуальних здібностей і моральних якостей молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості суттєвою мірою впливає і підкріплює їх прагнення здобувати нову інформацію, здійснювати пошукову діяльність, активно пізнавати світ, а також отримувати задоволення від можливості долати труднощі, розвиваючи власний інтелектуальний потенціал.

Список використаних джерел

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психол. журн. – 1984. – № 5. – С. 63-70.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 344 с.
3. Клименко И.Ф. Генезис ценностных ориентаций, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека / И. Ф. Клименко // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М.: Мысль, 1992. – С. 3-12.
4. Круглов Б. С. Социальная направленность личности / Б. С. Круглов // Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – С. 12-14.
5. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учителей и кл. рук. / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Речь, 2009. – 304 с.
7. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86-95.
8. Моральные ценности и личность / Под ред. А. И. Титаренко, Б.О. Николаичева. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 175 с.
9. Музика О. Л. Ціннісна когнітивна складність у дослідженні творчої обдарованої особистості / О. Л. Музика // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса, 2007. – №4-5. – С. 118-121.
10. Немов Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – Кн. 2: Психология образования / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 608 с.

11. Нечаєва О. С. Умови розвитку потенційно обдарованих школярів / О. С. Нечаєва // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. Випуск 2. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – С. 18-23
12. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н. И. Непомнящая / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
13. Непомнящая Н. И. Ценностность как личностное основание: типы, диагностика, формирование / Н. И. Непомнящая. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. – 176 с.
14. Петровский А. В. Социальная психология коллектива: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.
15. Положення про дистанційне навчання. – Електронний ресурс: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18>
16. Психологический словарь. – Електронний ресурс: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=1131>
17. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности: Учебное пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
18. Шапенкова И. П. Особенности ценностно-смысловой сферы личности учащихся школы искусств: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / И. П. Шапенкова. – СПб, 2010. – 20 с.
19. Шихирев П. Н. Современная социальная психология США / П. Н. Шихирев. – М.: Наука, 1979. – 230 с.
20. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопр. психол., 1971. – №4. – С.6-20.
21. Юнг К. Г. Феномен одаренности. Доклад / К. Г. Юнг. – М.: Эскмо, 1997. – 49 с.
22. Якимова Т. В. Феномен познавательной аддикции в развитии интеллектуально одаренных подростков / Т. В. Якимова // Консультативная психология и психотерапия, 2010. – №1. – С. 121–136.

РОЗДІЛ V. СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ОЗНАКАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНOSTІ (М. А. Сніжна)

5.1. Психологічні особливості розвитку ціннісної сфери підлітків із ознаками образотворчої обдарованості

Проблема ціннісного становлення художньо обдарованої особистості є багатоаспектною, оскільки система особистісних цінностей ґрунтується на концепції власної індивідуальності та сенсу життя художника й водночас визначає спрямованість його творчої діяльності та світобачення. При цьому все, що потрапляє в поле художньо-образного осмислення світу, суб'єктивується, тобто зображується в його ціннісному вимірі: художник постає «живою шкалою цінностей» [3, с. 208].

Останніми десятиліттями проблема цінностей інтенсивно вивчається українськими психологами (І. Д. Бех, М. І. Боришевський, З. С. Карпенко, О. Л. Музика, Л. В. Романюк та ін.). Виокремлюються соціо- та персоноцентричні тенденції у формуванні особистісних цінностей: одні дослідники підкреслюють роль соціалізації та соціальної детермінації, інші – роль внутрішньої логіки ціннісного розвитку та самодетермінації.

Розвиток ціннісної сфери образотворчо обдарованої особистості відбувається у напрямку універсалізації (від егоцентричних до універсальних цінностей) і залежить від здатності митця до глибоких переживань. Починаючи з юнацького віку, найважливішою справою особистості є набуття ціннісного досвіду і реалізація його в життєвій стратегії, у провідній лінії життя.

Образотворча діяльність у підлітковому віці, окрім іншого, часто є спробою розв'язання внутрішніх конфліктів. За допомогою малювання підліток звільнює власну зорову пам'ять від постійного тиску інтенсивних образних переживань, намагається об'єктивувати емоційно-ціннісний зміст у виразних образах.

Художнє сприймання та художня творчість є способами гармонізації власних думок і почуттів. Образотворче мистецтво сприяє виробленню обґрунтованої оцінки творів мистецтва, виокремленню окремих художніх образів та розвиває вміння аналізувати їх, що впливає на формування художньо-естетичних поглядів і переконань, побудованих на пріоритетних загальнолюдських і художньо-естетичних цінностях.

Можна виділити такі суперечності ціннісної сфери підлітків із ознаками образотворчої обдарованості:

- між необхідністю ціннісно-сміслового самовизначення та несформованістю психологічних механізмів для його забезпечення;
- між навчально-творчими завданнями, що стоять перед підлітком, і неадекватним оцінюванням ним свого внутрішнього потенціалу.

Вікові особливості ціннісної детермінації в підлітковому віці обумовлені дисинхронією розвитку обдарованої особистості – невідповідністю між високими творчими успіхами та несформованою здатністю до соціальної адаптації, між інтелектуальним розвитком і розвитком емоційної та вольової сфери, між усвідомленням високих технічних критеріїв образотворчої діяльності та недовершеними моторними навичками тощо. Високі особисті стандарти, які складаються під впливом референтних осіб, водночас викликають болісне відчуття власної невідповідності цим вимогам і страх невиправдати очікувань оточення. Складне метафоричне мислення та підвищена емоційна чутливість формують світобачення юних художників та ціннісний вимір їхніх творчих задумів. Разом із тим, рівень оригінальності образотворчої діяльності залежить від внутрішньої емоційно-сміслової динаміки становлення образотворчо обдарованої особистості.

Підлітки з ознаками образотворчої обдарованості потребують ціннісної підтримки, яка має спрямовуватися на усвідомлення власного неповторного шляху розвитку, осмислення власної індивідуальності, інакшості, невідповідності стереотипам [6]. Саме в підлітковому віці відбувається формування ставлення до образотворчої діяльності як до власного покликання шляхом поєднання особистісних та професійних мотивів у формі свідомої або спонтанної образотворчої діяльності.

Віртуальні референтні стосунки для обдарованих підлітків вагоміші, ніж для пересічної особистості. Референтними особами для них здебільшого стають ті, хто є взірцем чи поціновувачем їхніх творів – інші художники-професіонали, експерти тощо. Це інколи призводить до морального нігілізму в немистецьких стосунках, бо митець, як правило, вважає вираженням своїх високих цінностей лише продукти творчості, ігноруючи інші аспекти буденного життя.

5.2. Результати дослідження особистісних цінностей підлітків із ознаками образотворчої обдарованості

Дослідження ціннісної детермінації становлення образотворчої обдарованості в підлітковому віці здійснено на базі Київської дитячої академії мистецтв (КДАМ). Досліджувані – 42 учні образотворчого факультету – демонстрували ознаки образотворчої обдарованості, навчаючись у закладі ранньої професіоналізації, беручи участь у виставках та конкурсах. До методичного комплексу дослідження увійшли такі методики: методика М. Рокіча «Ціннісні орієнтації» ((Rokeach, 1973), адаптація російською, виконана у 1979 р. А. Гоштаутасом і В. О. Ядовим), методика О. Б. Фанталової «Діагностика внутрішніх конфліктів» (О. Б. Фанталова, 1992), «Шкала базових переконань» Р. Янов-Бульман (Janoff-Bulman, 1989; адаптація О. Кравцової). До аналізу також були залучені результати річного рейтингового оцінювання успішності з образотворчих дисциплін КДАМ.

Результати дослідження ієрархії термінальних та інструментальних цінностей (за М. Рокічем) подані в табл. 5.2.1.

Найважливішими для образотворчо обдарованих підлітків є незалежність, упевненість у собі та визнання в колі близьких друзів, які мають спільні цінності розвитку, творчості, пізнання, що набуваються на шляху до професійної самореалізації. Отримані результати кореспондуються з результатами порівняльного дослідження членів МАН і старшокласників із неспеціалізованих шкіл, отриманими Н. А. Бельською, які підтвердили гіпотезу про перевагу цінностей саморозвитку та творчості в учнів із ознаками обдарованості [1].

Серед найактуальніших потреб старших підлітків – вікові потреби у прийнятті в референтній групі та у визнанні. Середовищу обдарованих підлітків властива гостра конкурентність, прискіпливе оцінювання творчих досягнень одне одного, намагання продемонструвати свої найкращі риси та здібності в опануванні технікою малювання, що часто веде до внутрішніх особистісних конфліктів. Методика О. Б. Фанталової «Діагностика внутрішніх конфліктів», яка була створена на основі списку термінальних цінностей М. Рокіча, дозволяє відобразити порівняльну цінність кожної з них та уявлення людини про доступність цих цінностей в її

житті [9]. Свідченням існування внутрішнього конфлікту є розбіжності між показниками цінності (Ц) та доступності (Д). Показник дезінтеграції в мотиваційно-особистісній сфері розраховується за формулою: $R = \sum I(Ц)-(Д)I$. Якщо різниця між показниками окремої цінності більша, ніж 4, ця цінність вважається джерелом внутрішнього конфлікту. Індекс розбіжності свідчить про ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією, дефіциту у реалізації основних потреб, внутрішнього дискомфорту, внутрішньої конфліктності, а також про рівень самореалізації, внутрішньої ідентичності, інтегрованості, гармонії. О. Б. Фанталовою були виділені норми розходження за величиною сумарного індексу «Ц – Д», а саме – три рівні дезінтеграції: 0-35 – низький; 35-50 – середній; вище 50 – високий рівень.

Таблиця 5.2.1.

Рангове оцінювання інструментальних і термінальних цінностей за методикою М. Рокіча із зазначенням середнього балу

Сер.	Інструментальні цінності	ранг	Термінальні цінності	Сер.
6,62	Життєрадісність	1	Впевненість у собі	7,17
7,44	Відповідальність	2	Наявність вірних друзів	7,26
7,45	Незалежність	3	Здоров'я	7,6
7,6	Сміливість	4	Свобода	7,69
7,88	Раціоналізм	5	Розвиток	8,05
8,26	Чесність	6	Творчість	8,07
8,45	Вихованість	7	Пізнання	8,5
8,48	Широта поглядів	8	Цікава робота	8,69
8,64	Освіченість	9	Життєва мудрість	8,86
9,12	Тверда воля	10	Активне діяльне життя	8,98
9,81	Ефективність у справах	11	Продуктивне життя	9,12
9,98	Самоконтроль	12	Любов	9,9
9,98	Терпимість	13	Матеріальна забезпеченість	9,95
10,33	Акуратність	14	Щасливе сімейне життя	10,48
10,76	Чуйність	15	Суспільне визнання	12,05
12,05	Старанність	16	Розваги	12,12
13,69	Високі запити	17	Краса природи, мистецтва	12,81
14,57	Непримиренність	18	Щастя інших	12,81

У дослідженні було отримано діапазон від 5 до 67 балів, середній бал – 32,4. Якісний аналіз результатів показав, що структура

термінальних цінностей загалом подібна до тієї, яка отримана за методикою М. Рокіча, але найбільші величини різниці «Ц – Д» (4-10) спостерігаються стосовно таких цінностей, як свобода, впевненість у собі, наявність вірних друзів, любов, пізнання. Можна припустити, що підліткам із ознаками образотворчої обдарованості буває важко визначитися, що важливіше – унікальність, чи схожість з іншими, свобода, чи належність до спільноти, самостійний творчий розвиток, чи наслідування загальноприйнятих авторитетів тощо.

Кореляційний аналіз показав, що чим вищий сумарний бал внутрішнього конфлікту, тим більша потреба у друзях (,37), в активному діяльному житті (,34), у чесності (,32); водночас зменшується потреба в незалежності (-,42), у суспільному визнанні (-,38), у раціоналізмі (-,32). Потреба у близьких стосунках у підлітковому віці є особливо актуальною, бо саме у малій референтній групі відбувається формування цінностей та розвивається самооцінка. Цікаво, що брак упевненості в собі призводить до ігнорування можливостей суспільного визнання та його знецінення. Водночас наявність внутрішніх конфліктів гальмує формування та реалізацію пізнавальних потреб образотворчо обдарованих підлітків, які втрачають самостійність та віру у власні сили.

Парадоксальним на перший погляд виглядає низький ранг цінності «Краса природи та мистецтва». Помічати красу, розуміти, відображати у творчості, оцінювати її в інших – це те, у чому образотворчо обдаровані старші підлітки почуваються експертами і що існує у їхній свідомості у згорненому вигляді. Це стосується не всіх, – підлітки, що мають визначні досягнення у творчості, відзначають красу серед найвищих цінностей.

Результати обстеження обдарованих учнів КДАМ за методиками М. Рокіча та О. Б. Фанталової демонструють переважання загальних екзистенційних цінностей свободи, творчості, пізнання, життєвої мудрості, любові, а також цінностей професійної самореалізації над цінностями, що переважають у пересічних підлітків на цьому віковому етапі.

З-поміж інструментальних цінностей у підлітків із ознаками образотворчої обдарованості переважають цінності справи та самоствердження. Внутрішні конфлікти зумовлені, по-перше,

недоступністю реалізації цінностей свободи та пізнання, що пояснюється перфекціонізмом обдарованих підлітків та об'єктивними віковими обмеженнями; по-друге, дефіцитом близьких щирих стосунків із однолітками, що обумовлено специфікою образотворчої діяльності, яка потребує довготривалої самотійної роботи, а також конкурентними стосунками у художньому середовищі.

Взаємозв'язок базових переконань і особистісних цінностей підлітків з ознаками образотворчої обдарованості досліджувався за допомогою методики Р. Янов-Бульман [7]. Вона ґрунтується на положенні про почуття безпеки, що є базовим для кожної людини, і ґрунтується на таких переконаннях: 1) що в світі більше добра, ніж зла; 2) що світ сповнений смислу (сенсу); 3) що цінність власного Я беззаперечна. Шкала базових переконань Р. Янов-Бульман, використана у дослідженні, містить вісім окремих переконань про: 1) прихильність світу (BW, benevolence of world); 2) доброту людини (BP, benevolence of people); 3) справедливість світу (J, justice); 4) контрольованість світу (C, Control); 5) випадковість подій (R, randomness); 6) цінність власного Я (SW, self-worth); 7) ступінь самоконтролю (SC, self-control); 8) ступінь удачі (L, luckiness). На їх основі розраховуються три категорії базисних переконань про особисту безпеку людини, її психічну стабільність та успішність у повсякденному житті.

Результати дослідження учнів 10-11 класів КДАМ за методикою Р. Янов-Бульман наведені у табл. 5.2.2.

Таблиця 5.2.2.

Середні показники образотворчо обдарованих підлітків за шкалою базових переконань Р. Янов-Бульман

№	Назва шкали	Середня	Медіана	Розмах	Мін.	Макс.
1	BW	3,36	3,5	4,5	1	5,5
2	BP	3,4	3,5	4,5	1	5,5
3	J	3,44	3,75	3,75	1	4,75
4	C	3,81	4	5	1	6
5	R	3,79	3,75	5	1	6
6	SW	3,4	3,75	4,25	1	5,25
7	SC	4,06	4,375	3,5	2,5	6
8	L	3,6	3,75	3,8	1,2	5

Найвищі бали отримано по шкалах самоконтролю та контрольованості світу. Також підлітки з ознаками обдарованості вірять у справедливість світу й водночас у випадковість життєвих подій. Таким чином, їм властиві потреби в безпечному життєвому просторі, осмисленості існування та цінності власного Я. Вони вважають, що світ доброзичливий і справедливий в ставленні до них, що вони мають право вибору, але так є не завжди. Переконавання про ворожість і небезпечність світу та низьку цінність власного Я були виявлені в підлітків із високими показниками балу внутрішнього конфлікту. Отже, безпека є передумовою формування системи особистісних цінностей і водночас її важливим елементом.

Із метою виявлення груп чинників, що обумовлюють світогляд та систему особистісних цінностей підлітків із ознаками образотворчої обдарованості було застосовано факторний аналіз. У процесі факторизації виділено 4 фактори.

Перший фактор відображає потребу образотворчо обдарованих підлітків у афіліації. Актуальна для підлітків потреба в афіліації (спілкуванні, співпраці та дружбі) проявляється у прагненні бути в контакті заради самого процесу спілкування, усунення дискомфорту, пов'язаного із самотністю, що властива чутливим людям з високою тривожністю. Оскільки обдаровані підлітки часто перебувають у стані непевності, пов'язаної з творчими пошуками, самокритикою, то ця потреба у прийнятті може бути найважливішою на певному етапі дорослішання. Долаючи стан фрустрації від вимушеного, іноді довготривалого, творчого усамітнення, вони потребують схвальної уваги лідерів, референтних осіб. Значній частині учнів КДАМ притаманні бажання позбутися внутрішніх конфліктів (-,62), утвердити цінність свого Я (,53), бути впевненим у собі (,35). Також вони прагнуть бути життєрадісними (,52), активно діяти (,31), сподіваючись на прихильність світу (,42) і доброту людей (,42). Цей фактор указує на протиріччя між потребою обдарованих підлітків у побудові близьких стосунків з однолітками та свободою (-,53), раціоналізмом (-,55), життєвою мудрістю (-,35).

Другий фактор відображає творчу спрямованість обдарованих особистостей. Найбільше факторне навантаження мають такі цінності: творчість (,58), краса природи і мистецтва (,56), раціоналізм (,43), свобода (,34), високі запити (,45), активне діяльне життя (,34),

пізнання (,33). Задля творчості ці підлітки здатні відсунути на другий план матеріально забезпечене життя (-,49), здоров'я (-,47), суспільне визнання (-,45), щасливе сімейне життя (-,40).

Третій фактор пов'язаний з адаптивністю та конформізмом. Найбільший внесок у фактор роблять такі цінності: щастя інших (,64), чесність (,57), терпимість (,55), щасливе сімейне життя (,47), справедливість (,46), віра в прихильність світу (,44), доброту людей (,43).

Четвертий фактор відображає потребу у високому соціальному статусі, готовність до боротьби. Усвідомлення того, що до успіху приведе тверда воля (,57), сміливість (,55), високі досягнення (показник рейтингу навчання) (,55), справедливість (,54), контрольованість (,52), широта поглядів (що може означати в цьому випадку моральний релятивізм) (,44), упевненість у собі (,35), незалежність (,32).

Висновки до роділу V. Результати емпіричного дослідження підтвердили вихідне припущення: для підлітків із ознаками образотворчої обдарованості найбільшу вагу мають цінності пізнання, саморозвитку і творчості. Вони відчують особливо гостру потребу в дружніх стосунках. Цінності самоствердження інколи стають на заваді реалізації потреби у прийнятті і щирому спілкуванні.

Внутрішні конфлікти в образотворчо обдарованих підлітків переважно зумовлюються фрустрацією потреби в дружніх стосунках та любові. Дефіцит близьких стосунків обумовлений специфікою творчої праці – усамітненої і наполегливої, та конкурентними стосунками у творчому середовищі: безперервним оцінюванням своїх досягнень у порівнянні з творчими успіхами інших юних художників, а також потребою в прийнятті та схваленні членами референтної групи, творчого навчального середовища – учнів та викладачів.

Список використаних джерел

1. Бельська Н. А. Особливості та характер емоційно-ціннісних орієнтацій старшокласників – членів Малої академії наук України / Н. А. Бельська // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – № 9-10 (28-29). – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 58-63.
2. Богомолова М. А. Философско-аксиологические основания современного изобразительного искусства / М. А. Богомолова // Вестник Чувашского ун-та. – 2008. – № 1. – С. 350-354.

3. Завгородня О. В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект / О. В. Завгородня. – К.: Наукова думка, 2007. – 63 с.
4. Завгородня О. В. Особистісні цінності та методи їх дослідження / О. В. Завгородня, Л. О. Курганська. – К.: Міленіум, 2006. – 102 с.
5. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 511 с.
6. Калитеевская Е. Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Калитеевская Е. Р., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Бородкина И. И. // Вопр. психол. – 2007. – № 2. – С. 68-79.
7. Музика О. Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 5-20.
8. Психодиагностика толерантности личности: практическое пособие. / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева, О. А. Кравцова // Под ред. Л. А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
9. Романюк Л. В. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал / Л. В. Романюк // Психологія особистості. – 2013. – № 1 (4). – С. 138-148.
10. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 128 с.

РОЗДІЛ VI. ЕМОЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ІНТЕНЦІЇ ЯК ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ (М. О. Мельник)

6.1. Емоції як індикатор ціннісності та особистісна цінність

Аналіз ціннісних детермінант становлення обдарованої особистості був би неповним без розгляду емоційно-ціннісного аспекту проблеми. Пошук предикторів видатних досягнень наприкінці ХХ століття привів дослідників до розуміння, що ні високі показники інтелектуальних здібностей у вигляді IQ, особливо виміряні на ранніх стадіях, ні високий рівень креативності, ні академічні успіхи та здатність до навчання, які використовувались як індикатори інтелектуальної обдарованості в традиційних діагностичних дослідженнях, не є надійними показниками прогнозу інтелектуальних досягнень високого рівня та мають мало спільного з успішністю у повсякденному житті. Це спонукало до пошуку нових підходів, розширення діапазону вимірюваних властивостей, що, в свою чергу, спричинило потужний сплеск досліджень афективної та ціннісно-сислової сфер особистості, в яких вбачалася висока прогностична цінність.

Цінності, як стрижневі елементи особистості та внутрішня основа ставлення до різних аспектів дійсності, є детермінантами цілей, прагнень, відношень, активності та взаємодії, що дозволяє розкривати механізми поведінки особистості, пояснювати та прогнозувати її. М. Л. Смульсон зауважує, що «цінності і смисли ... «наповнюють» інтелект змістовно, і це дозволяє ... зробити крок від власне інтелекту до емоцій і особистісної спрямованості, які інтелект детермінують» [21, с. 87].

Людина оцінює всі явища навколишнього світу, відокремлюючи значуще, суттєве, від незначущого, несуттєвого, обираючи те, що максимально пов'язано з її провідними потребами. Не лише предмети, на які спрямовані ці потреби, а й індивідуальний досвід і перспективи їх дальшого задоволення усвідомлюються людиною й відображається в системі її особистісних цінностей.

У психологічному плані, як зазначає Ю. І. Мірошніков, ціннісна свідомість перетворює ціннісні властивості буття в свій предмет завдяки різноманітним емоційним переживанням, почуттям, які, наче природний «прилад», фіксують ціннісні властивості довкілля. Тобто,

як зауважує автор, в суб'єктивному плані ціннісне відношення є емоційним і репрезентується в свідомості у вигляді ціннісних оцінок. Ціннісна свідомість і емоції тісно переплетені, взаємопов'язані, оскільки «акти ціннісної свідомості ... обов'язково супроводжують акти сенсорної чутливості. В свою чергу, будь-яка форма пізнавального процесу отримує емоційне забарвлення з боку ціннісної свідомості» [14, с. 73-74].

Оцінну функцію емоцій виділяють й інші дослідники. В. К. Вілюнас зазначає, що «незалежно від того, як в історії психологічної думки трактувались емоційні явища ... за ними завжди визнавалася здатність оцінювати, хоча існували різні точки зору щодо того, що саме (речі, дії, внутрішні відносини, їх корисність, переваги чи гармонію) і як саме (свідомо – несвідомо, абсолютно – відносно) оцінюють емоції» [1, с. 47].

Факт існування емоційних процесів та їх роль у пізнанні були описані ще давньогрецькими філософами, однак єдність афективної та когнітивної сфер не завжди визнавалась ученими. У 30-х роках минулого століття ідея єдності афекту й інтелекту виникла у працях Л. С. Виготського, який відкрив існування динамічної смислової системи як єдності афективних та інтелектуальних процесів [2]. С. Л. Рубінштейн вважав, що мислення як психічний процес вже само собою є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного та інтелектуального [19]. О. М. Леонтьєв показав, що мислення має емоційну (афективну) регуляцію [9]. Однак, як зауважує Г. Г. Кравцов, намічені Л. С. Виготським підходи до розуміння єдності афекту й інтелекту в процесі розвитку людини досі не досліджені належним чином, тому розвиток пізнавальних сил дитини і розвиток афективно-потребової сфери часто розглядають як процеси, що мають незалежні лінії, які не перетинаються [7].

Як зазначає Е. Л. Носенко, у сучасних когнітивних теоріях особистості емоції розглядаються як параметри єдиної концептуальної системи оцінювання себе, власного образу і картини світу в цілому. Натомість когнітивно-експерієнціальна теорія Сеймора Епштейна, основні положення якої розроблено у 80-х роках минулого століття, описує *раціональну* концептуальну систему, яка функціонує головним чином на *усвідомленому* рівні, *експерієнціальну*, яка функціонує на *підсвідомому* рівні, та *асоціаністську* концептуальну

систему, яка функціонує на *неусвідомленому* рівні [17].

На відміну від раціональної системи, яка ґрунтується на аналізі розміркувань людини, спрямованих на врахування соціальних обмежень і норм та спрямовує поведінку шляхом *прямого оцінювання* стимульних впливів із довкілля, спрямованість поведінки в *експерієнціальній системі* опосередкована *почуттями або переживаннями*, які включають нечіткі почуття, неясні потяги, які людина, як правило, *не усвідомлює*. У цій системі емоційно забарвлене реагування базується на імпульсивних актах і врахуванні попереднього емоційного досвіду поведінки в подібних ситуаціях [17]. У контексті дослідження проблеми емоційно-ціннісних детермінант становлення обдарованої особистості когнітивно-експерієнціальна теорія цікава тим, що емоційна складова розглядається як окрема система з власними правилами функціонування.

На початку 90-х років минулого сторіччя, після серії публікацій Дж. Майєра, П. Саловея, Д. Гоулмена та інших, популярності набуває ідея дослідження феномену емоційного інтелекту, якому приписують більшу роль, порівняно з IQ, у досягненні життєвого успіху як в академічній, так і в професійній діяльності людини [17; 24].

Емоційний інтелект визначають як здатність людини сприймати та виражати емоції, розпізнавати, пояснювати і регулювати як власні емоції, так і емоції інших людей, що сприяє емоційному та інтелектуальному зростанню особистості. На думку Дж. Мейєра та П. Саловея, емоційний інтелект – це не тріумф розуму над почуттями, а унікальний взаємозв'язок когнітивної та афективної сфер, що дозволяє ефективно вирішувати життєві завдання [26].

Дж. Мейєр та П. Саловей зазначають, що людське мислення не обмежується розумовою калькуляцією, а взаємозв'язки емоцій і інтелекту дуже різноманітні, проте лише деякі з них роблять нас по-справжньому розумнішими. І саме цю доволі обмежену сферу взаємного перетину і впливу можна, на думку цих дослідників, визначити як емоційний інтелект [цит. за: 24, с. 4].

Недостатній розвиток емоційного інтелекту В. С. Юркевич розглядає як основну причину труднощів у спілкуванні та в пізнавальній діяльності, які мають 95 % обдарованих дітей [25]. Надмірна інтенсифікація розвитку абстрактно-логічного інтелекту, на її

думку, гальмує розвиток емоційного інтелекту, що, в свою чергу, веде до деформацій особистості та, зрештою, в майбутньому стає причиною труднощів як у самоактуалізації, так і в професійній самореалізації. Дослідниця виокремлює три характерні ознаки психічного розвитку особливо обдарованих дітей, пов'язані з емоційною та соціальною незрілістю, які означені й іншими вченими.

1. Яскраво виражена інфантильність в емоційному ставленні, яка, за даними літературних джерел, характерна не менш, ніж для 90 % таких дітей. В. С. Юркевич, на підставі власного досвіду роботи з обдарованими, стверджує, що це відмітна ознака всіх без винятку дітей-вундеркіндів.

2. Знижений інтерес до творчої діяльності, а часто і відверто негативне ставлення до творчої діяльності, що демонструють не менш, ніж 50-60 % обдарованих дітей, які не виявляють інтересу до сюжетно-рольової гри, вільного фантазування та виконання будь-якої діяльності, не пов'язаної з отриманням нового знання.

3. Труднощі у спілкуванні з ровесниками, характерні для обдарованих дітей, які важко встановлюють контакти з однолітками, оскільки мали досить обмежене коло спілкування на ранніх етапах онтогенезу. Цих дітей у дитячому колективі часто не люблять, не розуміють, ображають, насміхаються над ними.

В. С. Юркевич зазначає, що така ситуація є наслідком надмірної інтелектуалізації обдарованих дітей з прискореним темпом розумового розвитку на ранніх етапах онтогенезу, що веде до недостатності розвитку емоційної сфери. Натомість діти, яких В. С. Юркевич відносить до «високої норми», тобто звичайні діти, інтелектуальні можливості яких добре розвинуті за рахунок сприятливого, збагаченого у пізнавальному плані, середовища, мають менше емоційних проблем навіть порівняно зі звичайними дітьми, оскільки емоційний інтелект цих дітей розвивається нормально, без порушення розвитку уяви, фантазії, без ранньої ізоляції від ровесників [23].

Принцип індивідуалізації передбачає врахування специфіки обдарованості конкретної дитини, її особистісних властивостей, зони ближчого розвитку та індивідуального темпу. Тільки збереження самобутності обдарованої дитини є запорукою повноцінної реалізації її потенціалу та дозволяє очікувати в майбутньому на високі

результати. Дитина має бути суб'єктом своєї діяльності. Якщо її надто жорстко спрямовувати в певні рамки, підганяти під формальні стандарти, то, як правило, це веде до втрати творчого потенціалу, зниження інтелектуальної активності, втрати інтересу до процесу та результатів своєї праці, а, отже, в кінцевому результаті, і до нереалізованості.

Основною ж формою усвідомлення людиною власної індивідуальності, як зауважує Е. Л. Яковлева, безпомилковим індикатором, який вказує на справжнє ставлення людини як до себе, так і до різних аспектів того, що відбувається довкола, є емоційні реакції та стани, які завжди є винятково індивідуальними. Так само індивідуальною є і персональна ієрархія системи цінностей особистості. Емоції відображають цілісне ставлення людини до світу, показуючи, наскільки її власна поведінка і ті зовнішні впливи, які вона відчуває, відповідають її основним потребам, інтересам та цінностям. С. Л. Рубінштейн писав: «Будь-яка особистість має свій емоційний устрій та стиль, свою основну палітру емоцій та почуттів, за допомогою яких вона сприймає світ» [19, с. 109]. На думку Е. Л. Яковлевої, у двоєдиному процесі соціалізації та індивідуалізації людина успішно підтримує свою індивідуальність багато в чому саме завдяки емоційним паттернам [25].

Емоції, як зазначає Б. Г. Додонов, виконуючи своє призначення оцінки дійсності, діляться на позитивні та негативні, приємні та неприємні, такі, що переживаються як «насолада» і як «страждання», тобто на полярні класи, що дозволяє їм виконувати орієнтувальну функцію, виступаючи своєрідним індикатором ієрархії ціннісних переваг, сигналізуючи про міру задоволення потреб людини. Іншими словами, на думку Б. Г. Додонova, емоції пристрасно оцінюють дійсність і доносять свою оцінку до організму мовою переживань. Все, що викликає приємні емоції – притягує людину, а те, що викликає неприємні емоції – відштовхує [4].

Вивчаючи взаємозв'язки емоцій та особистості, Б. Г. Додонов розробив концепцію, в основі якої положення про двояку природу емоцій, які, окрім оцінювальної функції, що має лише службове значення, відіграють ще й роль самостійної цінності, тобто самі по собі мають особливу цінність для людини [4]. Положення про емоційну спрямованість як індивідуалізовану потребу в суб'єктивно

значимих емоційно-цінних переживаннях, що є складником схильності людини до тієї чи іншої діяльності як її компонент, має особливе значення для нашого дослідження, оскільки дозволяє отримати більш ґрунтовне уявлення про психологічні механізми обдарованості.

6.2. Емоційна спрямованість та інтелектуальні інтенції в системі факторів становлення обдарованої особистості

У контексті дослідження проблеми ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості особливої уваги заслуговують такі феномени, як емоційна спрямованість та інтелектуальні інтенції.

Підхід до розуміння емоції як цінності приводить Б. Г. Додонова до уявлення, що у людини є важлива вроджена потреба в «емоційному насиченні», тобто в емоційних переживаннях [4]. Ця потреба є фізіологічною, хоча самі емоції несуть в собі психологічний зміст.

Про цінність задоволення потреби в емоційному насиченні переконливо свідчать накопичені сучасною психологією результати спостережень за наслідками раннього відлучення немовлят від матері. Діти, позбавлені на ранніх етапах онтогенезу емоційного контакту з матір'ю, як правило, погано розвиваються, часто хворіють, виростають емоційно холодними, не здатними до співчуття і співпереживання.

Потреба в емоційному насиченні, яка спочатку носить винятково функціональний характер, згодом поступово перетворюється в стійку потребу індивіда в певних емоційних переживаннях, які насичуються в певній сфері діяльності та набувають статусу самодостатніх суб'єктивно значимих цінностей. Спрямованість на конкретні типи домінуючих емоцій, які стають цінними для особистості, та прагнення до ситуацій, які їх викликають, Б. Г. Додонов називає емоційною спрямованістю особистості.

Тип загальної емоційної спрямованості накладає відбиток на особливості сприймання дійсності, світогляд особистості, мрії, плани, вибір сфери діяльності, на творчість, уявлення про щастя тощо. Емоційна спрямованість може розглядатися також і як ціннісна детермінанта становлення обдарованої особистості.

Рівень задоволення потреби в емоційно цінних переживаннях, які внутрішньо притаманні особистості, і до яких вона відчуває не

завжди усвідомлений, проте стійкий, непереборний потяг, залежить як від змісту діяльності, так і від структури емоційної спрямованості самого діяча. Як пише Б. Г. Додонов, ще Ріхард Вагнер зазначав, що творчу людину від ремісника відрізняє те, що перша «незалежно від мети її діяльності відчуває насолоду вже в самому процесі творчості» [4, с. 102]. І ця насолода, а в неї входять і муки творчості, для кожного виду діяльності своя.

Кожна людина, зауважує Б. Г. Додонов, тяжіє не до одного, а до багатьох емоційних комплексів, які, як правило, пов'язує деякий спільний лейтмотив. Окрім того, кожен із емоційних потягів можна задовольняти різними способами. Наприклад, потребу в естетичних, інтелектуальних, праксичних емоціях особистість задовольняє головним чином через свої інтереси, в той час як потреба в альтруїстичних, пугнічних, романтичних емоціях може задовольнятися нею у мріях та спогадах [4].

Схильність до того або іншого виду діяльності тісно пов'язана з системою внутрішніх установок на певні комплекси емоцій як специфічні цінності, які стають детермінантами радості, щастя, задоволення життям, і без яких діяльність не може бути достатньо ефективною і розвивальною. На думку Б. Г. Додонов, якщо переживання людини в процесі діяльності не є для неї цінністю і не можуть з якоїсь причини стати нею у майбутньому, людина ніколи посправжньому до такої діяльності не прив'яжеться.

Таким чином, емоційну спрямованість можна розглядати як складник внутрішньої мотивації суб'єкта. Вона ніби «вказує» людині на шляхи задоволення її потреб без внутрішнього дисонансу, дискомфорту. Важко не погодитись з Б. Г. Додоновим, який писав, що «як би ми не вивчали переконання, здібності, інтелект, характер і темперамент, ми не зможемо до кінця зрозуміти людину, якщо залишимо без уваги індивідуальні особливості її потреби в соціалізованому емоційному насиченні, в тій особливій гамі переживань, до якої її нестримно вабить, як до чогось властивого її особистості. І хоча людина далеко не завжди чітко усвідомлює ці манливі переживання, їй неодмінно стає нудно і сумно щоразу, коли довго не зустрічаються ситуації, які викликають ці переживання» [4, с. 104].

Відповідність типу загальної емоційної спрямованості людини

особистісним цінностям, які насичуються в обраній сфері діяльності, стає запорукою задоволеності процесом діяльності, високого рівня досягнень та повноцінної реалізації потенціалу обдарованості.

Нагадаємо, що, на думку В. С. Юркевич, основою інтелектуальної обдарованості, рушійною силою розвитку високого рівня здібностей є наявність розвинутої стійкої пізнавальної потреби, тобто потреби в роботі розуму, активність якої можлива лише за умови почуття задоволення від розумового напруження та пов'язаного з ним позитивного емоційного стану. Без емоцій немає ніякої потреби, у тому числі й пізнавальної [23].

В. С. Юркевич наголошує, що тільки діяльність, викликана власною пізнавальною потребою, коли дитині подобається займатися чимось самій, коли вона отримує задоволення від розумової роботи, сприяє розвитку обдарованості. «Накачування» інформацією може дати лише хороші знання, вміння, навички, проте абсолютно не сприяє розвитку здібностей. Гонитва за рівнем знань, умінь, навичок, перевантаженість знижують пізнавальний інтерес, радість пізнання, гальмують розвиток творчих здібностей і, в підсумку, знищують обдарованість дитини [23].

Іншою важливою характеристикою свідомості обдарованої особистості є яскраво виражена інтенційність, що проявляється у формі стійких відчуттів, серед яких М. О. Холодна виокремлює вибірковість (надання переваги), відчуття напрямку та переконання [21]. Інтелектуальні інтенції визначають суб'єктивні критерії вибору, напрям пошуку рішень, джерел інформації, суб'єктивних засобів її подання, тобто визначають спрямованість та вибірковість індивідуальної інтелектуальної активності.

Спираючись на дані біографічних досліджень, М. О. Холодна зазначає, що інтелектуально обдаровані люди вирізняються вкрай своєрідними формами пізнавальної спрямованості як на дослідницьку проблему, так і на самих себе і на світ у цілому. Робота їхнього інтелекту підпорядковується суб'єктивним, зсередини виробленим орієнтирам, що пояснює болісну реакцію на будь-які спроби нав'язати їм ті чи інші стандарти інтелектуальної поведінки [21].

Інтелектуальні інтенції також виявляють себе в таких особливих переконаннях, зазначає М. О. Холодна, як, наприклад, віра в

існування певних принципів, яким підпорядковується природа досліджуваного явища, первісна впевненість в істинності певного погляду на речі тощо. Вони зумовлюють відчуття «правильності» своїх вчинків, мовби організм сам «знає», що треба і що не треба робити, якою має бути поведінка людини в даній конкретній ситуації, що є надійним орієнтиром при ухваленні рішень.

Відмітною рисою інтелектуально обдарованих людей є наявність особливого відчуття напрямку пошуку. Так, А. Ейнштейн в інтерв'ю М. Вертгеймеру, розповідаючи про особливості своєї роботи над теорією відносності, пригадував, що протягом усіх років роботи у нього було «відчуття напрямку» пошуку, відчуття руху вперед до чогось конкретного, що дуже важко передати словами, але це відчуття, безумовно, було, і воно явно було відмежоване, за оцінкою самого Ейнштейна, від подальших логічних роздумів та раціональної форми остаточного рішення [цит. за: 22, с. 217].

В. О. Моляко, аналізуючи стратегії як особистісні утворення, що лежать в основі обдарованості, також пише про інтуїтивне відчуття, «яке «веде» рішення, «веде» суб'єкта у виборі різних напрямків, у його вподобаннях, які часом буває важко пояснити» [15, с. 88]. І саме такі відчуття, як припускає автор, стають джерелами інтуїтивних здогадок, передбачень, часткових або повних рішень.

Р. В. Комаров описує детермінуюче відчуття або відчуття шляху як надійний критерій обдарованості, що є невід'ємною ознакою видатної особистості. Як стверджує автор, це особливе внутрішнє чуття, яке виявляється в специфічній, свідомій чи несвідомій, чутливості особистості до всього, від чого залежить її творчість та творчий потенціал, дає можливість передбачати правильний напрямок пошуків. На думку дослідника, детермінуюче відчуття зміщує акцент із діяльності, в якій реалізується творчий потенціал обдарованої дитини, на умови, які його підтримують і розвивають. Формальному вимірюванню цей феномен поки що не піддається, проте, спостерігати його можна ретроспективно за допомогою методу біографічного інтерв'ю [6].

На думку О. Л. Музики, однією з типологічних ознак обдарованої особистості є її спрямованість на внутрішні зміни та саморозвиток [16].

Ідея інтенційності (від лат. *intentio* – прагнення, намір,

спрямованість на щось) свідомості не є новою для науки. Вчення про інтенційність пов'язують із іменами Ф. Brentano, Е. Гуссерля, М. Гайдеггера, Ж.-П. Сартра, Ф. Ніцше, А. Бергсона та ін.

Із феноменології Е. Гуссерля, зазначає В. В. Лях, ідея інтенційності була запозичена екзистенціалістами, головним наміром яких стала спроба знайти глибинну інтенціональність людського буття, що втілюється в понятті «екзистенція». В гуманістичному психоаналізі В. Франкла основна інтенційна здатність людини пов'язана з її зверненням до сенсу буття і до цінностей, що потребують реалізації, що виражає поняття «самотрансценденції». К. Роджерс вважав основною спонукою людини її прагнення до самоактуалізації, незалежно від того, як його називають: «тенденція до зростання», «спонук до самоорганізації» чи «тенденція рухатися вперед» [11].

Як концепція В. Франкла про самотрансценденцію людського буття, так і концепція К. Роджерса про самоактуалізацію, зауважує В. В. Лях, враховують тенденцію до самореалізації, застерігаючи, що її необхідно розуміти як процес, тенденцію, а не мету чи результат. Звільнення цієї тенденції від психічних захистів та деформацій, пов'язаних із дією соціальних чинників, дає можливість людині вільно розвиватися в напрямку, що внутрішньо притаманний людському організму, що є запорукою автентичності людського існування та повноцінної самореалізації [11].

6.3. Емпіричне дослідження зв'язку емоційної спрямованості та інтелектуальних інтенцій у ціннісній сфері старшокласників з ознаками обдарованості

Враховуючи вищесказане, ми припустили, що емоційна спрямованість, як ціннісна детермінанта становлення обдарованої особистості, повинна мати певні зв'язки з проявами інтенційності як спрямованості на реалізацію певної внутрішньо притаманної сутності, смислу, цінностей, прагнення до самоактуалізації. З метою дослідження особливостей змісту і структури системи особистісних цінностей та виявлення зв'язків провідних типів емоційної спрямованості з індивідуальними проявами самоактуалізації, смисложиттєвих орієнтацій, шкалою екзистенції та базових переконань особистості було проведено емпіричне дослідження. У ньому взяли участь 164 учні 9-11 класів (116 хлопців, 48 дівчат) Українського фізико-математичного ліцею Київського національного

університету імені Тараса Шевченка, який спеціалізується на поглибленому вивченні дисциплін фізико-математичного циклу.

Для реалізації завдань дослідження була розроблена програма, до якої увійшли опитувальник Б. Г. Додонова для діагностування типу загальної емоційної спрямованості [4]; тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. О. Леонтьєва (адаптована версія тесту Джеймса Крамбо та Леонарда Махолика «Ціль у житті» (Purpose-in-LifeTest, PIL)) [10]; «Шкала екзистенції» А. Ленгле та К. Орглер [8]; «Шкала базових переконань» Ронні Янов-Бульман (адаптація О. Кравцової) [18]; методика дослідження рівня самоактуалізації особистості САТ (опитувальник особистісних орієнтацій Е. Шострома (Personal Orientation Inventory – POI) в адаптації Л. Я. Гозмана, М. В. Кроз, М. В. Латинської) [3].

Для аналізу отриманих результатів застосовувалися процедури кореляційного аналізу, факторного аналізу (метод головних компонент із ротацією факторів «varimax normalized»). Математична обробка даних здійснювалася за допомогою статистичного пакету SPSS 13.0.

На першому етапі аналізу емпіричного матеріалу з метою отримання профілю емоційної спрямованості старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості вираховувався середній груповий ранг для кожного типу емоційної спрямованості (див. табл. 6.1.1.).

Таблиця 6.1.1.

Результати рангування типів загальної емоційної спрямованості особистості учнів фізико-математичного ліцею

№	Тип емоційної спрямованості	р а н г
1.	Комунікативна	I
2.	Праксична	II
3.	Глорична	III
4.	Альтруїстична	IV
5.	Гедонічна	V
6.	Гностична	VI
7.	Пугнічна	VII
8.	Романтична	VIII
9.	Естетична	IX
10.	Акизитивна	X

Як видно з таблиці, у структурі емоційної спрямованості опитаних старшокласників перші три місця посідають, відповідно, комунікативний, праксичний та глоричний типи емоційної спрямованості (ЕС), що свідчить про домінування емоцій, пов'язаних із задоволенням потреби у спілкуванні, продуктивній діяльності та прагненні слави, визнання, самоствердження.

Найменш привабливими для цієї категорії учнів виявилися романтичний, естетичний та акизитивний типи ЕС, які мають найнижчі ранги, що свідчить про неактуальність емоційних переживань, пов'язаних із накопиченням речей, романтичними та естетичними аспектами життя, які витіснені на периферію ціннісного поля.

Середні сходинки зайняли альтруїстична, гедонічна, гностична та пугнічна ЕС, що вказує на середню вираженість потреби у піклуванні про інших, душевному та тілесному комфорті, пізнанні та боротьбі.

Незначні відмінності між числовими значеннями середньогрупових показників типів ЕС свідчать про пріоритетність діагностичної значимості індивідуальних показників перед груповими, проте все ж дозволяють прослідкувати основні тенденції в структурі емоційної спрямованості особистості.

На наступному етапі з метою аналізу внутрішньогрупових зв'язків домінантних емоційно-цінних переживань у старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості було проведено кореляційний аналіз з визначенням коефіцієнта рангової кореляції за Спірменом (див. табл. 6.1.2.).

За результатами аналізу емпіричного матеріалу зафіксовано певну диференціацію профілів ЕС за гендерними та віковими ознаками. Так, в період із 9-го по 11-й класи спостерігаються розбіжності щодо цінності гедонічних емоцій, які виявилися більше виражені у дівчат, ніж у юнаків. Разом із тим, зафіксовано зниження цінності глоричних емоцій та зростання потреби в альтруїстичних емоційно-цінних переживаннях в опитаних юнаків та юнок.

Аналіз внутрішньогрупових зв'язків між типами ЕС виявив статистично достовірний позитивний зв'язок комунікативного типу ЕС з альтруїстичним та негативний – з романтичним, праксичним та гностичним типами ЕС. Тобто, задоволення потреби у сприянні, допомозі іншим є емоційно привабливим для комунікабельних

людей, не схильних до романтизму. Протистоять комунікативні цінності цінностям задоволення від роботи та пізнання.

Таблиця 6.1.2.

Внутрішньогрупові взаємозв'язки типів загальної емоційної спрямованості за результатами рангової кореляції за Спірменом

	Ром	Ак	Пракс	Глор	Гед	Альтр	Гност	Пугн	Ком	Естет
Стать					-,207**					,164*
Клас						,180*				
Вік				-,173*						
Ром		-,191*		-,173*		-,160*			-,285**	
Ак	-,191*							-,268**		-,213**
Пракс								-,214**	-,272**	-,189**
Глор	-,173*						-,222**			
Гед						-,224**		-,211**		
Альтр	-,160*				-,224**			-,171*	,222**	
Гност				-,222**				-,238**	-,220**	
Пугн		-,268**	-,214**		-,211**	-,171*	-,238**			
Ком	-,285**		-,272**			,222**	-,220**			
Естет		-,213**	-,189*							

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Окрім позитивного зв'язку альтруїстичного типу ЕС з комунікативним та негативного – з романтичним, виявлено негативний зв'язок з гедонічним та пугнічним типами. Тобто, альтруїсти люблять спілкуватися, проте не схильні до романтизму, гедонізму, боротьби. Разом із тим спостерігається тенденція до зростання цінності альтруїзму у старших класах школи.

Праксичний тип ЕС негативно корелює з пугнічним, комунікативним та естетичним типами. Тобто домінування задоволення від роботи детермінує зниження цінності потреби у спілкуванні, боротьбі, конкуренції, гострих відчуттях та естетичних переживаннях.

Варто звернути увагу, що комунікативний та праксичний типи ЕС, за даними нашого дослідження, є провідними, тобто займають перші два ранги, що дозволяє висунути припущення про їх приблизно однаково високий рівень значимості для опитаних старшокласників. Разом із тим, між комунікативною та праксичною ЕС існує статистично достовірний негативний зв'язок, тобто високий рівень задоволення

потреби у продуктивній діяльності корелює із зниженням цінності спілкування, що свідчить про певну опозиційність цих типів ЕС.

Глоричний тип ЕС негативно корелює з віком, гностичними та романтичними емоціями, що вказує на антагоністичний характер взаємозв'язку між ними. Високий рівень задоволення пізнавальної потреби та романтизм відтісняють потребу у славі та самоствердженні на периферію ціннісного поля і навпаки – домінування потреби у славі та визнанні знижує цінність пізнання та романтизму. Негативна кореляція глоричних емоцій з віком вказує на зниження значимості потреби в славі та самоствердженні на завершальному етапі навчання в школі.

Гедонічний тип ЕС має негативний зв'язок з альтруїстичним та пугнічним типами, тобто гедоністи не схильні до альтруїзму, уникають ситуацій боротьби, ризику, небезпеки. Окрім того, результати свідчать, що у ранній юності гедонізм більше притаманний дівчатам, ніж юнакам.

Негативний зв'язок *гностичного* типу ЕС з пугнічним, глоричним та комунікативним вказує на те, що високий рівень задоволення потреби у пізнанні корелює зі зниженням цінності спілкування, боротьби, слави та визнання.

Пугнічний тип ЕС негативно корелює з акизитивним, гностичним, праксичним, гедонічним та альтруїстичним типами. Тобто домінування емоційної спрямованості на боротьбу, конкуренцію, ризик знижує цінність спрямованості на накопичення, колекціонування, придбання речей, продуктивну, в тому числі й пізнавальну діяльність, гедонізм та альтруїзм.

Негативний зв'язок *романтичного* типу ЕС з комунікативним, альтруїстичним, глоричним та акизитивним демонструє, що схильність до романтизму детермінує зниження цінності спілкування, альтруїзму, прагнення слави та визнання, накопичення речей.

Зафіксовано негативну кореляцію *естетичного* типу ЕС з праксичним та акизитивним, що свідчить про низький рівень привабливості роботи та індіферентність до накопичення предметів матеріального світу за умови високої цінності естетичних переживань.

Негативний зв'язок *акизитивного* типу ЕС з пугнічним, естетичним та романтичним демонструє зниження цінності боротьби, конкуренції, естетичних та романтичних переживань за умови

домінування потреби у накопиченні, придбанні речей.

Кореляційний аналіз типів загальної ЕС із показниками смисложиттєвих орієнтацій, проявами самоактуалізації, екзистенції, базових переконань особистості дозволив виявити основні тенденції специфіки зв'язку системи емоційної спрямованості з показниками цих шкал у старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості.

Зафіксовано статистично достовірний кореляційний зв'язок гедонічного та альтруїстичного типів ЕС зі шкалами СЖО Д. Леонтьєва (див. табл. 6.1.3.).

Таблиця 6.1.3.

Значення коефіцієнтів кореляції типів загальної емоційної спрямованості зі шкалами тесту СЖО Д. О. Леонтьєва

	Ром	Ак	Пракс	Глор	Гед	Альтр	Гност	Пугн	Ком	Естет
Цілі										
Процес					,197*	-,245**				
Результат						-,215**				
Локус контролю-Я										
Локус контролю-життя					,184*	-,241**				
Осмысленість життя					,205**	-,194*				

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Шкали «Процес», «Локус контролю – життя» та узагальнювальна шкала «Осмысленість життя» позитивно корелюють із гедонічним типом ЕС та негативно – з альтруїстичним. Негативну кореляцію було виявлено стосовно альтруїстичного типу ЕС зі шкалою «Результат».

За даними дослідження, високий рівень гедонізму поєднується з високим рівнем осмысленості життя, задоволеності, відчуттям емоційної насиченості, повноти життя та високим екстернальним локусом контролю.

Натомість схильність до альтруїзму поєднується з низьким рівнем загальної осмысленості життя, низьким рівнем емоційної насиченості та повноти життя, незадоволеністю самореалізацією та низьким екстернальним локусом контролю.

Не зафіксовано жодних значимих кореляцій показників шкали «Цілі» та «Локус контролю - Я» з типами ЕС та інших типів емоційної спрямованості, окрім гедонічного та альтруїстичного, зі шкалами СЖО, що свідчить про незалежність цих змінних.

Зі шкалами екзистенції А. Ленгле та К. Орглер зафіксовано негативний зв'язок альтруїстичного і позитивний – гедонічного та акизитивного типів ЕС (див. табл. 6.1.4.).

Таблиця 6.1.4.

Значення коефіцієнтів кореляції типів загальної емоційної спрямованості зі шкалами екзистенції А. Ленгле та К. Орглер

	Ром	Ак	Пракс	Глор	Гед	Альтр	Гност	Пугн	Ком	Естет
SD						-,201**				
ST					,244**	-,175*				
F		,177*								
V		,161*								
P					,167*	-,193*				
E		,175*								
G					,186*	-,178*				

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Негативна кореляція альтруїстичного типу ЕС виявлена як з показником G (загальний показник екзистенції), так і зі шкалами SD (самодистанціювання), ST (самотрансценденція) та P (персональність). Тобто, високий рівень альтруїзму поєднується з низьким рівнем осмисленості життя, здатності реально себе оцінювати, емоційно відгукуватися, відкрито сприймати себе і світ.

Натомість гедонізм, навпаки, позитивно корелює з показником G (загальний показник екзистенції), зі шкалою ST (самотрансценденція) та P (персональність), що вказує на здатність відкрито сприймати світ, відчувати цінності, емоційно відгукуватися.

Акизитивний тип ЕС позитивно корелює зі шкалами F (свобода), V (відповідальність) та E (загальний показник екзистенційності), що свідчить про здатність діяти рішуче і відповідально, втілювати в життя власні замисли, упевненість, що все робиться правильно.

За результатами кореляційного аналізу типів ЕС зі шкалою базових переконань Ронні Янов-Бульман виявлено негативну кореляцію альтруїстичного та комунікативного типів ЕС зі шкалами BW (прихильність життя), BP (доброта людей) та узагальнювальною шкалою BWBP (віра в те, що у світі більше добра, ніж зла). Натомість зафіксовано позитивний зв'язок із цими шкалами у представників гедонічного типу (див. табл. 6.1.5.). Тобто альтруїсти та комунікатори, на відміну від гедоністів, схильні сприймати світ як не дуже сприятливий, не вірять в доброту людей, переконані, що добра у світі менше, ніж зла. Окрім того, альтруїсти не вірять у справедливість, контрольованість світу.

Таблиця 6.1.5.

Значення коефіцієнтів кореляції типів загальної емоційної спрямованості зі шкалою базових переконань Р. Янов-Бульман (адаптація О. Кравцової)

	Ром	Ак	Пракс	Глор	Гед	Альтр	Гност	Пугн	Ком	Естет
BW					,156*	-,347**			-,202**	
BP					,282**	-,337**			-,167*	
J						-,161*				
C										
R										
SW	-,161*									
SC										
L										
BWBP					,242**	-,353**			-,226**	
JCR										
SWSCL										

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Негативна кореляція романтичного типу ЕС з шкалою SW (самоцінність) вказує на низький рівень цінності власного «Я» у романтиків.

За результатами аналізу взаємозв'язків типів загальної ЕС з шкалами САТ зафіксовано позитивний статистично достовірний кореляційний зв'язок праксичного та глоричного типів ЕС із загальним показником рівня самоактуалізації (СА), що свідчить про високий рівень цінності потреби в самоактуалізації своїх можливостей і здібностей для цих двох типів (див. табл. 6.1.6.). Нагадаємо, що саме праксичний та глоричний типи ЕС входять до трійки провідних при ранжуванні, що при поєднанні з орієнтацією на самоактуалізацію дозволяє припустити, що саме поєднання праксичних та глоричних емоцій створюють підґрунтя для запуску самореалізаційних процесів, а отже, і детермінують процес становлення обдарованої особистості.

Зафіксовано також позитивний статистично достовірний кореляційний зв'язок праксичного типу ЕС з шкалами «Креативність» (КРЕ), «Спонтанність» (СП), «Самоприйняття» (СПР) та «Підтримка» (ПДТР). Тобто, у представників праксичного типу ЕС високі показники рівня самоактуалізації поєднуються з інтернальним локусом контролю, високим рівнем креативності, спонтанності, самоприйняття.

Таблиця 6.1.6.

Значення коефіцієнтів кореляції типів загальної емоційної
спрямованості зі шкалами САТ

	Ром	Ак	Пракс	Глор	Гед	Альтр	Гност	Пугн	Ком	Естет
ОРЧ										
ПДТР	-,235**		,168*					-,170*		
ЦО	-,181*	,157*								
ГН				,176*	-,193*					
СЗ	-,223**									
СП			,167*			,163*				
СПГ	-,166*									
СПР	-,233**		,177*	,172*				-,179*		
ПРЛ						-,205**				
СИ										
АГР	-,287**			,157*						
КО						,217**		-,157*		
ПП										
КРЕ	-,182*	,238**	,211**	,173*			-,163*			
СА	-,239**		,198*	,163*						

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Позитивний статистично достовірний кореляційний зв'язок у *глоричного* типу ЕС виявлено зі шкалами «Гнучкість» (ГН) «Самоприйняття» (СПР), «Агресивність» (АГР) та «Креативність» (КРЕ). Тобто, у представників глоричного типу ЕС високі показники рівня самоактуалізації поєднуються з високим рівнем гнучкості, самоприйняття, креативності та агресивності.

Негативна кореляція рівня самоактуалізації (СА) з *романтичним* типом ЕС свідчить про низький рівень вираження потреби в самоактуалізації у представників цього типу. Окрім того, саме у романтиків зафіксовано найбільшу кількість (7 із 14) негативних кореляційних зв'язків зі шкалами опитувальника САТ і жодного позитивного зв'язку. Зокрема, виявлено негативний зв'язок романтичної ЕС зі шкалами «Агресія» (АГР), «Підтримка» (ПДТР), «Самоприйняття» (СПР), «Сензитивність» (СЗ), «Креативність» (КРЕ), «Ціннісні орієнтації» (ЦО) та «Самоповага» (СПГ). Тобто романтизм поєднується з низьким рівнем прагнення до самоактуалізації, самоповаги, самоприйняття, агресії, сензитивності, креативності, високою потребою у зовнішній підтримці.

Альтруїстичний тип ЕС позитивно корелює зі шкалами «Спонтанність» (СП) та «Комунікативність» (КО), негативно – зі

шкалою «Природа людини» (ПРЛ), що свідчить про схильність альтруїстів до спілкування та спонтанності, які поєднуються з низьким рівнем схильності позитивно оцінювати людей.

Пугнічний тип ЕС негативно корелює зі шкалами «Самоприйняття» (СПР), «Підтримка» (ПДТР) та «Комунікативність» (КО). Тобто, люди з високим рівнем потреби у боротьбі, ризику, доланні небезпеки мають низький рівень самоприйняття, контактності, потреби у зовнішній підтримці.

Зафіксовано негативну кореляцію *гедоністичного* типу ЕС зі шкалою «Гнучкість» (ГН), що свідчить про низький рівень схильності до гнучкої поведінки у гедоністів.

Негативна кореляція виявлена у *гностичного* типу ЕС зі шкалою «Креативність» (КРЕ).

Такий дещо парадоксальний результат, можливо, є підтвердженням точки зору ряду дослідників (Дж. Гілфорд, В. М. Дружинін), які протиставляли інтелект і креативність як ортогональні фактори, в основі яких лежать різні типи мислення: інтелект як конвергентне мислення, що спрямоване на пошук єдиного правильного рішення, і креативність як дивергентне мислення, спрямоване на генерування якомога більшої кількості можливих рішень.

Не менш неочікуваним є і середній ранг цінності гностичних емоцій, особливо у поєднанні з відсутністю будь-яких зв'язків пізнавальної потреби з типами ЕС. Можливо, такий результат можна пояснити тим, що на етапі ранньої юності навчальна діяльність, як домінантна, ототожнюється з праксичними переживаннями, які мають високий рейтинг за результатами нашого опитування. У такому разі пізнавальна потреба може сприйматись як щось відмінне від навчання, на що просто не залишається достатньо часу і, відповідно, вона не має високих рейтингів і витісняється на периферію ціннісної свідомості. Проте такі припущення, безперечно, потребують додаткової перевірки.

Не зафіксовано статистично значимих кореляційних зв'язків *комунікативного та естетичного типів* ЕС зі шкалами опитувальника САТ, а також жодних зв'язків типів загальної емоційної спрямованості з шкалами «Орієнтація у часі» (ОРЧ), «Синергія» (СИ) та «Пізнавальна потреба» (ПП), що свідчить про незалежність цих

змінних.

Найбільша кількість зв'язків типів ЕС виявлена зі шкалою креативності опитувальника САТ. Зафіксовано позитивну кореляцію з акизитивним, праксичним, глоричним та негативну – з романтичним, гностичним типами ЕС. Тобто, за даними нашого опитування, найбільш креативними виявилися акизитивний, праксичний та глоричний типи ЕС, а по мірі дорослішання старшокласники стають менш креативними, більш романтичними та схильними до пізнавальної діяльності. Ці дані потребують додаткових досліджень, оскільки, можливо, така ситуація склалася внаслідок того, що у випускних класах школи, у зв'язку з необхідністю підготовки до ЗНО, професійного самовизначення та вступу до ВНЗ, учні змушені більше уваги приділяти навчальній діяльності, що, в свою чергу, веде до зниження значущості інших аспектів дійсності.

На наступному етапі, з метою визначення домінантних ціннісних векторів активності, було проведено факторизацію типів загальної ЕС (див. табл. 6.1.7.). Методом головних компонент із ротацією факторів «varimax normalized» виділено 5 факторів, які пояснюють 67,39 % сумарної дисперсії.

Таблиця 6.1.7.

Результати внутрішньогрупового факторного аналізу
типів загальної емоційної спрямованості

Емоційна спрямованість	Ф А К Т О Р И				
	1	2	3	4	5
Комунікативна	,844				
Альтруїстична	,659				
Пугнічна		-,803			
Акизитивна		,553			
Романтична	-,487	-,508			
Глорична			-,747		
Гностична			,686		
Гедонічна				-,782	
Праксична				,583	
Естетична					-,944

Перший фактор, який відображає орієнтацію на взаємодію з іншими (16,4 % дисперсії), об'єднав позитивні комунікативний (.844) і альтруїстичний (.659) типи загальної ЕС та романтичний (-.487) з протилежним знаком. Задоволення потреби у сприянні, допомозі

іншим емоційно привабливе для комунікабельних людей, не схильних до мрійливого споглядання, ідеалізації дійсності.

Другий фактор, який відображає тему опозиційності потреби у боротьбі і потреби у накопиченні (15,41 % дисперсії), об'єднав негативну пугнічну (-,803), негативну романтичну (-,508) та позитивну акизитивну (,553) ЕС. Прагнення до незвичайного, таємничого, загадкового емоційно близьке для людей з жагою гострих відчуттів, конкурентної боротьби, небезпеки, не орієнтованих на сферу предметів матеріально світу. Цей вектор активності демонструє тенденцію до уникання ситуацій боротьби, небезпеки заради добробуту, накопичення.

Третій фактор, який відображає орієнтацію на пізнання (13,61 % дисперсії), об'єднав негативний глоричний (-,747) та позитивний гностичний (,686) типи ЕС, що вказує на їх опозиційність. Зростання цінності задоволення пізнавальної потреби супроводжується зниженням цінності задоволення потреби у славі та самоствердженні.

Четвертий фактор, який відображає орієнтацію на продуктивну діяльність (11,61 % дисперсії), об'єднав негативний гедонічний (-,782) і позитивний праксичний (,583) типи ЕС, що підтверджує їх опозиційність. Домінування цінності потреби у продуктивній діяльності сприяє зниженню цінності задоволення потреби у душевному та фізичному комфорті.

П'ятий фактор (10,366 % дисперсії) складає естетичний тип (-,944) ЕС зі знаком «-», що вказує на відносну автономність і низький рейтинг цінності краси, потреби в прекрасному у опитаних старшокласників.

За результатами факторизації типів загальної ЕС із загальними показниками рівня осмисленості життя, екзистенції, базових переконань особистості та рівня самоактуалізації виокремлено 5 факторів, які пояснюють 50,61 % дисперсії (див. табл. 6.1.8.).

Перший фактор, який відображає орієнтацію на успішну самореалізацію особистості (14,73 % дисперсії), увійшли загальні показники шкал ОЖ («Осмисленість життя») (,842), G («Екзистенція») (,810), SWSC («Самоцінність») (,696), СА («Самоактуалізація») (,452), BWBP («Прихильність світу і людей») (,428). Високий рівень осмисленості життя поєднується з високим рівнем екзистенційної виконаності, самоактуалізації, переконаності у цінності власного «Я»,

оцінки самоконтролю, удачливості та сприйняття світу як сприятливого, прихильного.

Другий фактор, який відображає орієнтацію на взаємодію з іншими (10,53 % дисперсії), об'єднав комунікативну (,708) та альтруїстичну ЕС (,690), змінну «Клас» (,479) із негативним романтичним типом ЕС (-,458) та шкалою BWBP («Прихильність світу, доброта людей») (-,499)). Тобто, у старших класах школи спостерігається тенденція до зростання цінності спілкування та альтруїзму в поєднанні зі зниженням цінності романтизму та віри в прихильність світу та доброту людей,

Третій фактор, який відображає орієнтацію на продуктивну діяльність (9,21% дисперсії), поєднав негативний пугнічний (-,711) з позитивними праксичним (,602) та акизитивним типами ЕС (,493), а також рівнем самоактуалізації (,435). Високий рівень самоактуалізації поєднується з високими показниками емоційної спрямованості на задоволення від роботи, а також із низькими показниками емоційної спрямованості на боротьбу і конкуренцію.

Таблиця 6.1.8.

Результати факторного аналізу типів загальної емоційної спрямованості з узагальнюючими шкалами тестів СЖО, екзистенції та базових переконань

	ФАКТОРИ				
	1	2	3	4	5
ОЖ	,842				
G	,810				
SWSCL	,696				
СА	,452		,435		
КОМ		,708			
АЛЬТР		,690			
BWBP	,428	-,499			
КЛАС		,479			
РОМ		-,458			
ПУГН			-,711		
ПРАКС			,602		
АК			,493		
ГЛОР				-,661	
ГНОСТ				,601	
JCR				,407	
СТАТЬ					,648
ЕСТЕТ					,618
ГЕД					-,568

Четвертий фактор, який орієнтований на пізнання (8,34 % дисперсії), об'єднав позитивну гностичну ЕС (,601), віру в справедливість, контрольованість світу (,407) та негативну глоричну ЕС (-,661). Високий рівень гностичних цінностей корелює з вірою в справедливість, контрольованість, передбачуваність світу та з низькими показниками емоційної спрямованості на славу, визнання, самоствердження.

П'ятий фактор, який відображає орієнтацію на красу, гармонію, комфорт (7,78 % дисперсії), об'єднав позитивну естетичну ЕС (,618) зі змінною «Стать» (,648) та негативною гедонічною ЕС (-,568), що вказує на пріоритетність у дівчат цінностей душевного і тілесного комфорту перед цінністю естетичних переживань.

Висновки до розділу VI. У результаті проведеного дослідження було встановлено, що ядро структури емоційної спрямованості старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості складають комунікативні, праксичні та глоричні емоції, що свідчить про домінування цінності емоційних переживань, пов'язаних із задоволенням потреби у спілкуванні, продуктивній діяльності та прагненні слави, визнання, самоствердження.

Найменш привабливими для цієї категорії учнів виявилися романтичні, естетичні та акизитивні емоції, що вказує на індіферентність емоцій, пов'язаних із накопиченням речей, романтичними та естетичними аспектами життя.

Серединну позицію займають альтруїстичні, гедонічні, гностичні та пугнічні емоційно-цінні переживання, на що вказують показники потреб у піклуванні про інших, душевному та тілесному комфорті, пізнанні та боротьбі.

Негативна кореляція комунікативного типу ЕС із праксичною та гностичною емоційною спрямованістю та відсутність зв'язків із проявами самоактуалізації дозволяє зробити припущення про те, що домінування комунікативної емоційної спрямованості у ранній юності є проявом вікових особливостей.

Позитивний статистично достовірний зв'язок праксичного та глоричного типів ЕС із високим рівнем самоактуалізації, креативності, самоприйняття дозволяє припустити, що саме це поєднання створює підґрунтя для запуску самореалізаційних процесів і є одним із важливих чинників становлення обдарованої особистості.

Поєднання романтичного типу ЕС з емпірично встановленим низьким рівнем прагнення до самоактуалізації, самоцінності, самоповаги, самоприйняття, агресії, сензитивності, креативності та високою потребою у зовнішній підтримці дає підстави для висновку про найменш сприятливий прогноз щодо самореалізації для юнаків із романтичною емоційною спрямованістю порівняно з іншими типами ЕС.

Проведене дослідження особливостей структури емоційної спрямованості старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості у зв'язках з інтелектуальними інтенціями підтвердило нашу гіпотезу про значний дослідницький потенціал та високу прогностичну цінність дослідження ціннісного аспекту емоційної сфери як чинника становлення обдарованої особистості у ранній юності.

Список використаних джерел

1. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6-ти томах. Том 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Гозман Л. Я. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 43 с.
4. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М., 1978. – 272 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
6. Комаров Р. В. Детерминирующее чувство как критерий одаренности / Р. В. Комаров // Интеллект, творчество и формирование личности в современном обществе / Научн. ред. А. Л. Журавлев, Т. Н. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 2010. – С. 85-96.
7. Кравцов Г. Г. Принцип единств аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей / Г. Г. Кравцов // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С.53-64.
8. Кривцова С. В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. – М., 2009. – №1 – С. 141-170.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

11. Лях В. В. Іntenційність виявів людського буття: екзистенціалістсько-психоаналітичний підхід / В. В. Лях // Філософсько-антропологічні читання: творча спадщина В. І. Шинкарука та сьогодення (до 80-ліття від дня народження). Частина 1. // Зб. наук. праць. Філософські діалоги'2010. – К., 2010. – С. 67-91.
12. Мельник М. А. Я-концепция, эмоциональная направленность и интеллектуальные интенции в системе психологических механизмов одаренности / М. А. Мельник // Актуальні проблеми психології: Том VI: Психологія обдарованості. – Випуск 1. – К., 2002. – С. 59-74.
13. Мельник М. О. Інтуїція та особливості емоційної сфери в структурі інтелектуально обдарованої особистості / М. О. Мельник // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т.VI: Психологія обдарованості. – Випуск 5. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – С. 225-232.
14. Мирошников Ю. И. Ценностное сознание и его структура / Ю. И. Мирошников // Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН. – Вып. 4. – Екатеринбург, 2004. – С. 66-83.
15. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопр. психол. – 1994. – №5. – С. 86-95.
16. Музика О. Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості / Музика О. Л. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т.VI: Психологія обдарованості. – Випуск 10. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 63-77.
17. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: підручник / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д.: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. – 261 с.
18. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Т. II. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
20. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: Монографія / М. Л. Смутьсон. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
21. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М. А. Холодная // Вопр. психол. –1993.– №1 – С. 32-39.
22. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.

23. Юркевич В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – М.: Просвещение, 2000. – 136 с.
24. Юркевич В. С. Проблема эмоционального интеллекта / В. С. Юркевич. Электронный ресурс. – Режим доступа:
<http://www.rospsy.ru/files/file/журналы%20pdf/3-2005-4-10.pdf>
25. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопр. психол. – 1997. – №4. – С. 20-27.
26. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of Emotional Intelligence // Sternberg R. Handbook of Intelligence. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. – P. 396-420.

Розділ VII. ПОТРЕБОВО-ЦІННІСНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ (О. О. Музика)

7.1. Теоретичні засади і методика дослідження

Становлення обдарованої особистості – тривалий і полідетермінований процес. Психобіографічні дослідження О. І. Кульчицької, В. О. Моляко, О. Л. Музики засвідчують, що значний вплив на розвиток екстраординарних здібностей мають стосунки, які складаються з батьками, вчителями, ровесниками та іншими референтними особами [1]. На важливості соціального контексту розвитку обдарованості, і музичної зокрема, наголошується у працях Н. С. Лейтеса, Л. В. Попової, М. С. Старчеус [12; 13; 15]. Особлива увага звертається на соціально-психологічні проблеми становлення музично обдарованих дітей, зокрема, на особливості підготовки вчителів до роботи з ними. На значимості соціальної фасилітації у взаємодії музичного педагога зі студентами наголошує О. М. Олексюк [10].

Розвиваючи здібності, особистість розширює не лише діапазон власних можливостей у предметній сфері, а й діапазон соціальних стосунків, які, взаємодіючи з такими утвореннями свідомості, як цінності та життєві плани, в свою чергу сприяють продукуванню нових потреб і мотивів, необхідних для їх задоволення. Д. О. Леонтьєв зазначає: «Витоки людської мотивації знаходяться не у вроджених диспозиціях чи факторах середовища самих по собі, а в унікальних, гнучких і в той же час імперативних відношеннях, що зв'язують індивіда зі світом» [14, с. 9]. Із цих позицій вивчення потребово-ціннісних детермінант і ресурсів особистісного розвитку, що криються у багатогранній взаємодії людини зі світом, відображенні нею значимих соціальних впливів, є цілком евристичним підходом до дослідження становлення музично обдарованої особистості.

Присутність у соціальному оточенні людей, які були б взірцями для наслідування й підтримували спрямованість на розвиток здібностей, є важливою умовою розвитку обдарованої особистості. У дослідженнях останніх років вивчаються особливості такої референтності, насамперед роль віртуальних референтних осіб, які мають компенсувати дефіцит обдарованих у контактному оточенні і задавати певні ціннісні стандарти розвитку [4-9].

Для вивчення особливостей потребово-ціннісної детермінації

було проведено дослідження студентів із ознаками музичної обдарованості, які навчаються в Інституті мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка за спеціальністю «Музичне мистецтво». Критерієм обдарованості були реальні досягнення у музичній творчості, об'єктивним підтвердженням яких, зокрема, стали перемоги в національних фестивалях і конкурсах.

В основу емпіричного дослідження було покладено спостереження та біографічний метод. Для збору інформації про вплив інших людей на розвиток музичних здібностей досліджуваних був розроблений опитувальник референтного впливу на розвиток музичної обдарованості, що містив перелік можливих значимих осіб (тато, мама, родичі, вчитель музики, інші вчителі, однокласники, однокласники, друзі, знайомі поза школою та поза інститутом, відомі люди, а також хтось, хто не вказаний у цьому списку). Досліджуванам пропонувалося оцінити вплив референтних осіб на розвиток власних музичних здібностей і вказати свій вік, коли референтний вплив був максимальним. Після опитування студентам пропонувалося написати біографічне есе за заданою структурою. В її основу було покладено план біографічного інтерв'ю для виявлення особливостей потребово-ціннісної сфери обдарованої особистості, розроблений О.Л. Музикою. Автором було виокремлено сім провідних потреб: у визнанні, у пізнанні, у розвитку здібностей, у творчості, в суб'єктності, у самоідентичності, у сенсі життя [2; 3]. Кожна з них була операціоналізована в орієнтовних питаннях плану есе.

7.2. Структура референтності осіб з ознаками музичної обдарованості

За результатами дослідження відповідно до рівня референтності виокремлено п'ять груп референтних осіб: батьки і родичі; музичні педагоги; друзі й референтні однокласники; відомі люди та віртуальні референтні особи; шкільні вчителі та однокласники (рис. 7.2.1.).

Встановлено, що найбільший вплив на розвиток музичних здібностей студентів мають батьки та музичні педагоги. На другому місці – друзі і референтні однокласники, які навчаються за спеціальністю «Музичне мистецтво». Наступна за важливістю група – відомі творчі особистості, переважно музиканти. Особливістю цієї

групи є її віртуальність, оскільки переважна більшість осіб, що її складають, не входять до контактного оточення. Референтність шкільних вчителів і однокласників виявилася незначною.

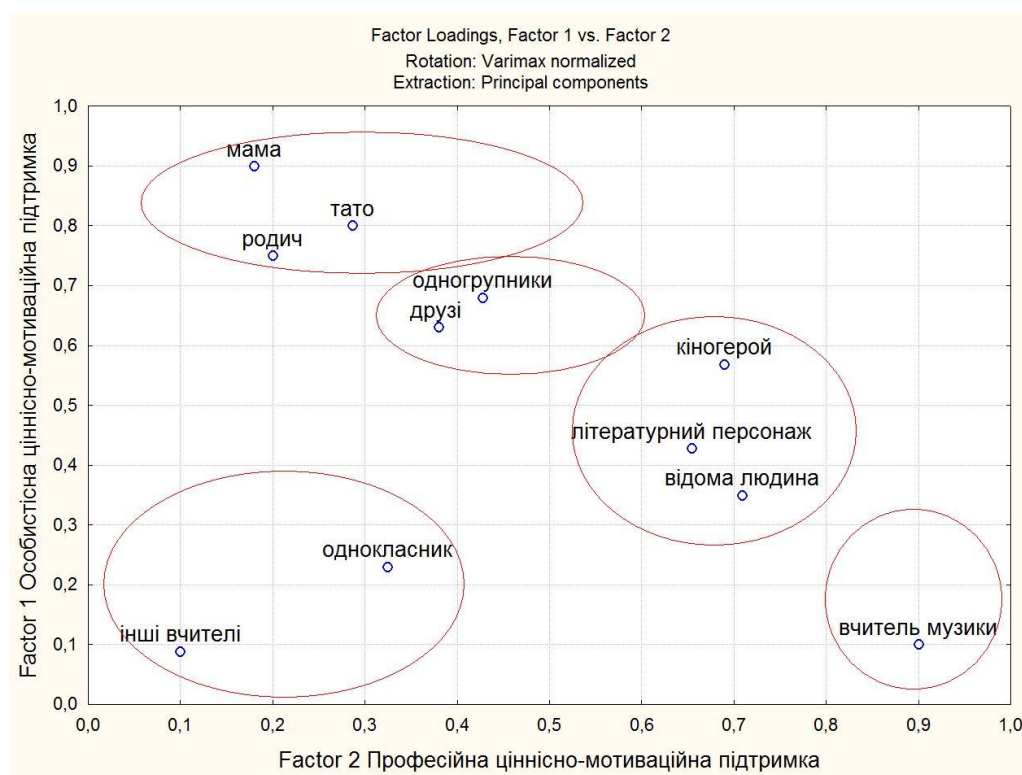


Рис. 7.2.1. Результати факторного аналізу референтного впливу на розвиток музичної обдарованості

Типовими є такі уривки з есе: «взірцем для мене завжди були батьки, які постійно розвиваються, я бачу, як вони стають іншими, а все тому, що кожного дня себе вдосконалюють»; «мої батьки живуть музикою і з дитинства прищеплювали мені любов до неї»; «приклад постійного розвитку показує мені моя мама»; «я дуже надихалася своєю бабусею, яка неймовірно грала на баяні» тощо.

Приведені уривки з есе свідчать, що референтність, спрямована на особистісну ціннісно-мотиваційну підтримку, забезпечується насамперед стосунками з батьками та близькими родичами.

У своїх есе досліджувані зазначали, що «спочатку важливою була думка батьків, але згодом думка вчителів, професійних музикантів стала набагато важливішою і правдивішою»; «завдяки чудовим музичним педагогам я зрозуміла, що маю потребу в розвитку здібностей»; «у мене з'явилися періоди, коли я почала вставати о п'ятій ранку і цілий день займатися аж до десятої вечора». В основі референтності музичних педагогів лежить професійна оцінка

вмінь учня і ціннісна підтримка розвитку його музичних здібностей.

У результаті аналізу було виявлено два типи референтності: 1) референтність, що спрямована на особистісну ціннісно-мотиваційну підтримку, яка забезпечується стосунками з батьками та родичами; 2) референтність, в основі якої лежить професійна оцінка вмінь і можливостей розвитку, що отримується в стосунках із музичними педагогами.

Об'єднує ці два типи референтності емоційно-ціннісне ставлення до музики, що породжує відчуття спільності, єдності з іншими у переживанні краси і гармонії, та є важливим складником потребово-ціннісної детермінації становлення музично обдарованої особистості.

7.3. Референтні стосунки у розвитку потребово-мотиваційної сфери осіб з ознаками музичної обдарованості

Референтні особи є своєрідними містками між соціальними цінностями та цінностями особистості, її потребами й мотивами. Трансляція широкого масиву соціальних вимог до обдарованої особистості, яка здійснюється через референтних осіб, робить цей процес адресним, вибірково спрямованим. У результаті зі всього різноманіття суспільних цінностей на особистість переважно впливають ті, що ведуть до формування у неї якостей, які дозволяють ідентифікувати її як обдаровану особистість.

Отримані з допомогою біографічного есе результати дозволяють проаналізувати роль референтних стосунків у площині задоволення провідних потреб особистості з ознаками музичної обдарованості.

Потреба у визнанні. Усі досліджувані швидко згадували ситуації, в яких уперше отримали визнання. Як правило, це визнання з боку близьких людей, членів сім'ї, вчителів музики.

М. Г.: «З дитинства мені прищеплювали любов до музики. Найбільше старався дідусь, який був моїм першим учителем і наставником. Він підтримував мої починання, вивчав нові пісні разом зі мною. Дідусь був першим, хто оцінив мої здібності. Мене завжди цікавила його думка. Саме його справедлива оцінка завжди була для мене найбільш мотивувальною».

В. Р.: «Спочатку це були тільки мої батьки, особливо тато. Саме він дав мені любов до музики і до інструменту, на якому зараз граю,

бо він був моїм першим викладачем! Потім важливою для мене була думка мого педагога в училищі. Я досі згадую його важливі для мене слова».

Якщо на ранніх етапах розвитку обдарованої особистості найбільший вплив має найближче сімейне оточення, то згодом зростає роль професійної оцінки у задоволенні потреби у визнанні.

І. З.: «Важливою для мене спочатку була думка батьків, але згодом я зрозуміла, що думка вчителів, професійних музикантів – набагато важливіша і правдивіша».

О. Б.: «Більш важливою є для мене оцінка і визнання вчителів, майстрів. Саме їхня думка про мою творчість. А від батьків і друзів мені просто приємно чути слова підтримки».

В. А.: «Орієнтувалася спочатку на маму, на вчительку, потім на подругу, а зараз – на Лору Фабіан».

С. А.: «Вперше справжнє визнання я отримала на академконцерті в музичній школі, коли мене з усіх виокремили як найкращу і відрядили на конкурс «Класичний меридіан» до Києва. Завдяки цьому конкурсу я отримала безкоштовне навчання в музичній школі».

Аналіз висловлювань досліджуваних показує, що потреба у визнанні студентів із ознаками музичної обдарованості має таку динаміку: спочатку переважає орієнтація на референтних осіб із найближчого контактного оточення (сім'я); з віком коло референтних осіб розширюється і спостерігається орієнтація на розгорнену професійну оцінку розвитку здібностей (як правило, зі вступом до музичної школи); з юнацького віку зростає роль віртуальних референтних осіб (відомих музикантів).

На основі аналізу результатів дослідження можна зробити висновки про те, що задоволення потреби у визнанні в осіб із ознаками обдарованості може відбуватися двома шляхами:

- 1) через отримання *схвалення* (як правило, похвали від референтних осіб, які не є надто компетентними в сфері музики (наприклад, членів сім'ї));
- 2) через *власне визнання* (отримання високої диференційованої оцінки розвитку музичних здібностей від професіоналів у музичній сфері).

Потреба у пізнанні. Дані, отримані з допомогою біографічного

есе, засвідчили, що для осіб із ознаками музичної обдарованості характерна різнобічна спрямованість пізнавальної потреби, яка не обмежується лише сферою музики. При цьому, референтний вплив на формування пізнавальної потреби був теж досить різнобічним. Простежується і порівняння себе з ровесниками, і прямий вплив музичних педагогів у процесі взаємодії, і вплив віртуальних референтних осіб.

В. А.: «Завжди хотіла розвиватися всебічно. Мій педагог у музичній школі казала, що я ніколи не зможу зіграти твір, якщо не знатиму того, про що вона мені розповідає. Наприклад, вона читала мені вірш і просила зіграти з такими ж емоціями, як він написаний. Або розповідала уривок з фільму, або про життя якоїсь людини, і ось так «маленькими кроками» розвивала в мені особистість».

Простежується також тісний зв'язок пізнавальної потреби з емоційно-почуттєвою сферою.

С. А.: «Моє пізнання світу є незвичайним. Воно відбувається через емоції. Я часто спостерігаю за людьми, за їхніми жестами, за їхніми емоціями, щодня пізнаю щось цікаве для себе, те, що інколи не помічають інші».

М. Д.: «Я досить творча людина. Мене захоплює навколишня краса. Я можу із захватом спостерігати за опалим листям, роздивляючись кожен листочок, дивуватися диву природи, цікавитися, а чому саме так, чому колір змінився... Дивитися на захід сонця, малювати його, фотографувати. Я захоплююсь простими речами, яких деякі люди навіть не помічають».

К. К.: «Слухаючи музику, я проймаюсь почуттями, схожими на одержимість. Я навіть придумала свій метод сприймання музики – слухати її з оголеною спиною. Це неперевершені відчуття, коли мурашки йдуть по шкірі».

У наведених вище уривках є фрагменти, що свідчать про ранній розвиток саморефлексії у студентів із ознаками музичної обдарованості та усвідомлення своїх відмінностей у розвитку пізнавальної і почуттєвої сфер від інших людей. Наведемо ще фрагменти з есе, які ілюструють зроблені узагальнення.

В. Р.: «Я ще зі школи зрозуміла, що по-іншому пізнаю цей світ. У класі 5-тому, коли практично всі слухали рок-музику, я надавала перевагу класичній».

М. Г.: «Я завжди пізнавала і сприймала світ не так, як інші люди. Старші мені завжди казали, що мій рівень сприймання і хід думок не відповідає віку. Я ніколи не намагалася оцінити свій рівень сприймання світу, але рівень свідомості моїх однолітків здавався мені досить простим і примітивним».

Потреба у розвитку здібностей. Формування цієї потреби розпочинається з позитивних емоційних переживань, що виникають у дитини під впливом музики.

І. З.: «Коли я вперше зайшла у музичну школу в років п'ять і почула, що з усіх класів лунає музика, я зрозуміла, що не хочу йти з цього місця. Пам'ятаю, як бігала від класу до класу, і коли батьки мене запитали, чим саме я хочу займатися, я не змогла їм відповісти. Так само я не зможу відповісти й зараз, тому що мені подобається робити все: співати, диригувати, грати».

Як правило, початкові, емоційно піднесені враження від музичної діяльності закріплюються і стабілізуються у свідомості дитини з допомогою порівняння власних успіхів з досягненнями інших дітей. Соціальний контекст розвитку здібностей підкріплюється мотивувальним впливом референтних осіб, як реальних, так і віртуальних.

М. П.: «Коли я перемогла у своєму першому в житті конкурсі, я зрозуміла, що в мене непогано виходить і прагнула грати ще краще, рівняючись на свого викладача з акордеону. Я хотіла дізнатися, як створюється музика, як будуються акорди, як прожили своє життя відомі композитори. Я відчувала потребу грати щодня, відкривати для себе нові жанри саме завдяки моїм учителям у музичній школі».

Потреба у розвитку здібностей розвивається на основі усвідомлення можливості їх розвитку і необхідності докладання зусиль для цього. Позитивні емоції від усвідомлення власного розвитку є важливим мотивувальним чинником, який дозволяє тривалий час підтримувати високу працездатність. Вони поступово трансформуються і входять до своєрідного особистісно-ціннісного потребово-мотиваційного комплексу, який можна умовно назвати *«радість розвитку»*.

С. А.: «Я зрозуміла, що маю потребу в розвитку здібностей, коли почала вставати о п'ятій ранку і цілий день займатися аж до десятої вечора».

М. Д.: «Мої здібності розвиваються завдяки моєму бажанню, силі волі та духу. Коли всі мої однокласники після навчання йшли розважатися, я їхала до музичної школи, що знаходилася за 23 км від мого села. Там я з радістю займалася з викладачами та опановувала гру на фортепіано й акордеоні, співала в хорі. Додому поверталася пізно й сідала за шкільні уроки. Так тривало з четвертого до одинадцятого класу. Я пройшла нелегкий шлях розвитку, щоб досягти таких результатів. Всі навколо бачать уже видимий результат, але суть розвитку – в отому невидимому. Треба працювати та діяти, а результат – він себе покаже. Не зупиняйтесь на досягнутому, бо в розвитку особистості немає меж. Той, хто зупинився, залишився вже позаду когось».

К. К.: «Я це зрозуміла ще в дитячому садку. Наспівуючи чергову мелодію, яку я почула у фільмі, я зрозуміла, що хочу розвивати себе у цьому руслі. Я сприймаю музику, як невід’ємну частину мого існування. Іноді я співвідношу бажання займатися музикою на своєму інструменті із наркотичною залежністю».

Потреба у творчості. Ця потреба на початкових етапах проявляється через спрямованість на ті види діяльності, які пов’язуються з творчістю. У своїх есе досліджувани не зупинялися на конкретних питаннях власної творчості. Творча діяльність у їх сприйманні поставала як емоційно приваблива і така, що пов’язана з самоідентичністю і з потребою у визнанні.

М. Д.: «Я розуміла, що маю потребу у творчості, ще з дитинства. Я любила малювати, співати, влаштовувати концерти та запрошувати глядачів просто серед вулиці. Також ще змалку вигадувала різні рухи під музику, так я створювала власні танці, в мене була своя група. Вже у школі я була організатором різних свят, писала сценарії, декламувала вірші, була ведучою. І досі мені це дуже подобається».

М. Р.: «Я знаю людей з невгамовною тягою до творчості. Однією з таких є моя сусідка по кімнаті. Вона постійно хоче більшого, і прагне до цього, прикладаючи максимум зусиль. Сюди ж можна віднести мою колишню одноклупницю, яка просто жила своїм інструментом, музикою, горіла цим, і не припиняла займатися та вдосконалюватися».

О. Б.: «У мене ніколи не було потреби у творчості, щоб почати нею займатися, тому, що я жила нею. Але коли в мене була перерва в

музиці, то я відчула, що мені бракує значної частини мого серця. Зараз я знову живу творчістю, вона є невід'ємною частиною мене. У мене є друзі та знайомі, готові віддати сон, щоб творити. Ця відважність мене завжди захоплює».

Потреба в суб'єктності. Референтні впливи в процесі взаємодії зовсім не заперечують розвитку суб'єктності осіб із ознаками музичної обдарованості. Навпаки, вони наповнюють суб'єктність особистісно-ціннісним змістом, який власне й відрізняє цю властивість від простої впертості. Щоправда, усвідомлення цього приходить не відразу.

С. А.: «Я завжди роблю по-своєму. Я вперта».

О. Б.: «Я часто йду наперекір усьому, якщо це потрібно для музики, для моєї музичної душі».

Поступово виробляються соціально прийнятні форми відстоювання власної позиції.

В. Р.: «Була така ситуація, коли я відчувала музичний твір по-своєму і мені тільки так хотілося його зіграти. Але вчитель хотів і бачив його по-іншому. У нас виникла творча суперечка. Я все ж таки вивчила його на свій лад, і коли вчитель це почув, він погодився з моїм рішенням».

К. К.: «Зазвичай я намагаюся шукати компроміс і не йти наперекір людям. Але якщо це стосується життєво важливих питань, наприклад, усвідомлення себе, моєї гідності, то йти наперекір усьому – єдиний вихід, і навіть не такий поганий, а навпаки».

В. В.: «У школі на уроках музики я якось помітив, що співаю пісні не тільки заради гарної оцінки, а тому, що мені це подобається, на відміну від більшості однокласників. Я почав сам цим займатися після школи».

Потреба у самоідентичності. Формування самоідентичності обдарованої особистості розпочинається з усвідомлення власної особистості, відмінності від інших.

О. Б.: «Коли мені було років 12-13, я взяла книгу з психології, прагнучи зрозуміти себе та своїх однолітків. Чому вони не розуміють мене анітрохи? Чому в нас такі різні смаки? Чому я беру в бібліотеці книжки з історії та психології, а вони – комікси та підліткову літературу? Ось саме тоді я зрозуміла, що відрізняюсь від інших».

Іноді у вибудові власної самоідентичності обдарованій

особистості доводиться долати вплив соціальних стереотипів.

С. К.: «Багато творчих людей ліниві, незібрані, а я наполеглива й зосереджена».

В. В.: «Я лінивий впертий інтроверт. Були періоди, коли я відчував себе недорозвинутим і нецікавим людям, особливо, коли потрапляв у компанію «говорунів». Я хотів стати, як вони, і на якісь короткі періоди мені це вдавалося, але не більше. Зараз я розумію, що всі люди різні, і я такий, який я є».

Згодом у структуру самоідентичності включаються музичні здібності, які й починають відігравати ключову роль. Варто зазначити, що рефлексії власних здібностей достатньо розгорнені та досить критичні, що, власне, сприяє їх розвитку.

В. Р.: «Я – особистість. У мене є незалежна, своя особиста думка та погляди на світ. Я – музикант. Хоча не можу сказати, що досягла нереальних творчих висот, але те, що досягла – наразі мій максимум. Я знаю, що не досить сильна в техніці, але маю музичне бачення твору і через музику, відчуваючи характер і настрій, його передаю».

Дехто з досліджуваних ще не зовсім рефлексує варіативність власної поведінки в залежності від особистісної значимості ситуації. Це проявляється у поєднанні суперечливих самохарактеристик і свідчить про те, що формування самоідентичності продовжується і в студентському віці.

С. А.: «Я принципова й боягузлива, хоча інколи смілива. Я спокійна й дружелюбна, хоча інколи гостра на язик».

Потреба у сенсі життя. Аналіз біографічних есе показав, що особи з ознаками музичної обдарованості виокремлюють принаймні три аспекти розуміння сенсу життя. Перший з них відображає типову для всіх людей спрямованість на продовження роду, допомогу іншим людям. Другий аспект стосується питання постійного саморозвитку. Третій аспект можна співвіднести з духовними цінностями, з розвитком інших людей та працею для блага всього людства.

С. К.: «Сенс життя у тому, щоб залишити після себе рід, досягнути успіхів на шляху реалізації поставленої мети, піклуватися про рідних і допомагати знедоленим. А ще у тому, щоб залишити після себе слід. Я вперше над цим задумалася зовсім недавно, коли мріяла про те, як я буду дорослою».

С. А.: «Я постійно над цим замислююсь, але й досі не знайшла

для себе чіткої відповіді. Іноді думаю, що сенс життя у самому житті, іноді – в тому, щоб здійснювати свої цілі та доводити собі неможливе».

М. Т.: «Сенс життя – в музиці. Що може бути прекрасніше за ті відчуття і переживання, які ми отримуємо від музики? І неважливо, виконавець ти чи слухач, музика – це прекрасно. У мене є прагнення допомагати людям освоювати естетичне розуміння світу музики і розвивати любов до прекрасного».

Ті зі студентів, хто ще не визначився, схильні до роздумів.

К. К.: «Сенс життя людини полягає не в пустому існуванні, не в тому, щоб лише жити, а в тому, для чого жити. У кожного оте «для чого» своє. У будь-якому випадку, не усвідомивши це, людина не може бути щасливою. Найприкріше те, що більшість навіть не задумується над цим. Мабуть тому людський світ такий похмурий і сповнений безнадією. Можливо людина створена для вічних пошуків себе, адже, знайшовши себе, людина зупиняється, а рух – це розвиток».

М. Т.: «Вперше сильний потяг до творчості я відчула вже ближче до закінчення музичної школи, коли зрозуміла, що ця можливість розвитку може скінчитися. Тоді я ще не задумувалася над тим, що пов'яжу з музикою своє життя. Зараз для мене музика стала сенсом життя».

7.4. Вікові аспекти становлення музично обдарованої особистості

Становлення музично обдарованої особистості тісно пов'язане з процесами вікового розвитку і значною мірою обумовлюється особливостями соціальної ситуації розвитку. Для осіб із ознаками музичної обдарованості динаміка взаємодії внутрішніх, індивідуально-типологічних чинників із детермінуючими впливами соціального оточення приблизно така ж, як і в пересічних людей: від повної залежності до відносної автономності та самостійності.

Проведений аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив виявити зміни у структурі референтності осіб із ознаками обдарованості залежно від віку (рис. 7.4.1.).

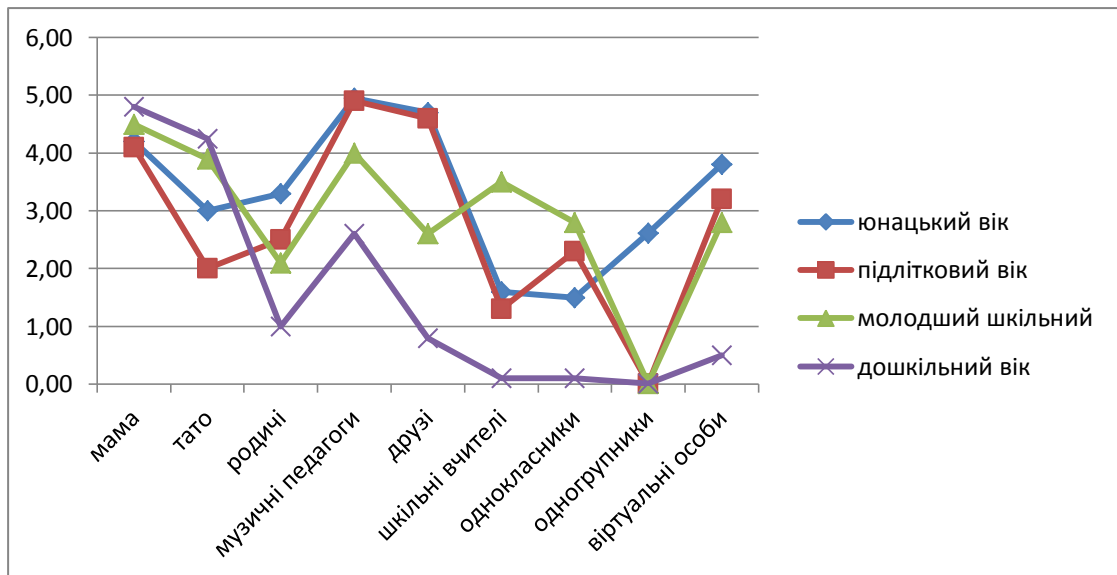


Рис.7.4.1. Зміни в структурі референтності осіб з ознаками обдарованості залежно від віку

У дошкільному віці найвищі показники референтного впливу мають батьки: мама ($\bar{x} = 4,8$), тато ($\bar{x} = 4,25$). Як показує рисунок, до кола референтних осіб у цьому віці входять близькі родичі (бабуся, дідусь, старші брати і сестри), вплив яких, порівняно з батьками, значно менший ($\bar{x} = 1,0$). Зі вступом до музичної школи в структуру референтності входить музичний педагог ($\bar{x} = 2,6$).

У молодшому шкільному віці розширюється коло референтних осіб. Окрім членів сім'ї, референтність яких залишається високою, значимими стають стосунки з вчителями (шкільним вчителем ($\bar{x} = 3,6$) та музичним педагогом ($\bar{x} = 4,0$)), а також однокласниками ($\bar{x} = 2,8$), друзями ($\bar{x} = 2,6$) і віртуальними особами ($\bar{x} = 2,8$).

Із входженням до підліткового віку спостерігаються значні зміни у структурі референтності: на перший план виходять стосунки з друзями ($\bar{x} = 4,6$) та музичним педагогом ($\bar{x} = 4,9$), натомість вплив шкільних учителів стає незначним ($\bar{x} = 1,3$). Порівняно з дошкільним та молодшим шкільним віком знижується рівень референтного впливу батьків, особливо тата ($\bar{x} = 2,0$).

У юнацькому віці зберігається високий рівень референтності друзів ($\bar{x} = 4,7$) та музичних педагогів ($\bar{x} = 4,95$), значимими стають стосунки з референтними одногрупниками ($\bar{x} = 2,6$). У порівнянні з попередніми віковими періодами зростає значимість віртуальної референтності ($\bar{x} = 3,8$), натомість значно знижуються показники референтного впливу однокласників ($\bar{x} = 1,5$). На нашу думку,

причини таких змін криються в ціннісній антиколінеарності – різноспрямованості провідних потреб і способів їх задоволення, інтересів та очікувань осіб із ознаками музичної обдарованості та пересічних однолітків.

Висновки до розділу VII. Значна роль у процесі становлення музично обдарованої особистості належить стосункам зі значимими людьми. З віком відбувається не лише розвиток референтних стосунків, але й змінюється їх зміст та характер впливу:

- *на ранніх етапах* становлення музично обдарованої особистості (дошкільний вік) переважає орієнтація на емоційну підтримку референтних осіб із найближчого контактного оточення (сім'я);
- *у молодшому шкільному віці* розширюється коло референтних осіб: окрім членів сім'ї, референтність яких залишається високою, значимими стають стосунки зі шкільними вчителями та музичними педагогами;
- *у підлітковому віці* спостерігаються значні зміни у структурі референтності: на перший план виходять стосунки з друзями та музичними педагогами, натомість вплив шкільних учителів істотно зменшується;
- *в юнацькому віці* зберігається високий рівень референтності друзів та музичних педагогів, зростає референтний вплив одногрупників, більшої ваги набувають віртуальні референтні особи – видатні композитори та виконавці, що пов'язано з навчально-професійною діяльністю.

Зміни у референтних стосунках накопичуються з віком і позначаються на формуванні специфічних потреб, визначальних у розвитку музично обдарованої особистості:

- *потреба у визнанні* задовольняється і формується двома шляхами: через отримання схвалення й емоційної підтримки від референтних осіб, які можуть бути і не компетентними у сфері музики, та через власне визнання (отримання диференційованої оцінки розвитку музичних здібностей від професіоналів музичної сфери);
- *пізнавальна потреба* осіб із ознаками музичної обдарованості тісно пов'язана з емоційно-почуттєвою сферою і не обмежується музикою, а реалізується у широкому спектрі діяльностей;
- *потреба у розвитку здібностей* розвивається на основі усвідомлення можливості їх розвитку та необхідності докладання

зусиль для цього; важливим мотивувальним чинником, який дозволяє підтримувати високу працездатність, є позитивні емоції від усвідомлення розвитку власних здібностей;

- *потребі у творчості* властива інтенційність, спрямованість на ті види діяльності, в яких особа з ознаками музичної обдарованості може проявити свої музичні здібності;
- *потреба у суб'єктності* в свідомості осіб з ознаками музичної обдарованості є достатньо відрефлексованим і артикульованим утворенням, розвиток якого забезпечується виробленням соціально прийнятних форм відстоювання власної позиції;
- *потреба у самоідентичності* розпочинається з усвідомлення власної особистості, відмінності від інших, а згодом у її структуру включаються музичні здібності, які починають відігравати ключову роль;
- *потреба у сенсі життя* виникає та задовольняється, відображаючи як типову для всіх людей спрямованість на реалізацію особистих цілей, так і бажання бути корисним іншим людям своєю музичною творчістю.

На всіх етапах становлення музично обдарованої особистості особлива роль належить музичним педагогам, які стають джерелом стандартів музичної творчості та виконавської майстерності, а референтні стосунки з ними – простором для задоволення потреб в оцінці та визнанні досягнень.

Список використаних джерел

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Музика О. Л. Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчо обдарованої особистості / Олександр Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII: Психологія творчості. – Випуск 20. – К.: Видавництво «Фенікс», 2014. – С. 213-228.
3. Музика О. Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості / Музика О. Л. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 10. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 63-77.
4. Музика О. Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

- Т.VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 5-20.
5. Музика О. Л. Ціннісна детермінація становлення та розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т.VI: Психологія обдарованості. – Випуск 11. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 6-19.
 6. Музика О. Л., Никончук Н. О. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. Л. Музика, Н. О. Никончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 200 с.
 7. Музика О. О. Вікові аспекти розвитку референтних стосунків осіб із ознаками музичної обдарованості / О. О. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т.VI: Психологія обдарованості. – Випуск 13. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – С. 101-110.
 8. Музика О. О. Референтні стосунки у розвитку потребово-мотиваційної сфери студентів з ознаками музичної обдарованості / О. О. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т.VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 144-155.
 9. Музика О. О. Референтні стосунки як ресурс духовного розвитку студентів / Музика Олена Оксентівна // ISSN Online: 2312-5829. Освітологічний дискурс, 2016. – № 3 (15). – С. 63-73.
 10. Олексюк О. М. Конгеніальність у герменевтичних смислах мистецької освіти / Олексюк О. М. // Проблеми сучасної педагогічної освіти, 2014. – С. 159-165.
 11. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О. Л. Музики. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
 12. Попова Л. В. Образовательные программы для одаренных в странах Европы / Попова Л.В. // Психологическая наука и образование, 2009. – № 4. – С. 101-114.
 13. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
 14. Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
 15. Старчеус М. С. Личность музыканта / М. С. Старчеус. – М.: Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2012. – 846 с.

РОЗДІЛ VIII. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ (Я. Г. Соловей)

8.1. Психологічний аналіз цінностей музично обдарованої особистості

Проблема становлення музичної обдарованості здавна знаходиться в полі уваги психологічної науки. Починаючи з фундаментальних робіт Б. М. Теплова, цій проблемі приділялася значна увага (В. В. Асаф'єв, Л. Л. Бочкарьов, Д. К. Кірнарська та ін.). Становлення музично обдарованої особистості є своєрідним процесом переробки, інтеграції та системного об'єднання в людині всього того, що впливало на неї впродовж всього життєвого шляху. Його особливістю, яка характерна саме для музично обдарованої особистості, є те, що процес становлення відбувається у нерозривному зв'язку зі сприйманням, переживанням та відтворенням музичних творів.

Як зазначають С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Толстоухов, становлення особистості вже з початкових етапів цього процесу відбувається шляхом розгортання потенцій людини на континуумі «чутливість – творчість»: «... перетворення чутливості на творчість – це актуалізація природної потенції людини...» [8, с. 46]. Використання генетико-моделювального методу дозволяє досліджувати особистість як цілісність, що саморозвивається. С. Д. Максименко доводить безперервність існування й розвитку особи й виокремлює особистісний характер людської психіки та її становлення [7].

Характерною особливістю музично обдарованої особистості є чутливість до музичних образів та переживання їх. Функція переживань, за С. Л. Рубінштейном, полягає в тому, що вони сигналізують про особистісний зміст того, що відбувається, про психічне явище, що стало подією внутрішнього життя особистості [10]. Музичне переживання виникає в результаті усвідомлення структурних елементів музичної форми в їх гармонійній цілісності.

Дослідження музично обдарованої особистості починалися з вивчення окремих музичних здібностей. Але музична обдарованість, на думку Б. М. Теплова, як складна структура, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу [11]. Д. К. Кірнарська відносить музикальність до фундаменту музичної обдарованості й пропонує

ввести в її структуру більш високі рівні, що базуються на основі цього фундаменту. Гра на музичному інструменті – один із найскладніших видів людської діяльності, який вимагає не тільки високої професійної майстерності, але й необхідних для оволодіння будь-якою складною діяльністю вольових зусиль і мотивації [6].

Із часом все більше дослідників приходять до висновку, що окрім здібностей у пояснювальні схеми мають включатися й інші характеристики психіки, з допомогою яких можна пояснити розвиток обдарованої особистості як цілісності. Найважливішим показником становлення музично обдарованої особистості є взаємодія суспільних і особистісних цінностей. Особистісні цінності як ієрархічно вищий компонент в системі особистості визначають її спрямованість, яка реалізується в переконаннях, моральних позиціях і проявляється в соціальних відносинах, діяльності, спілкуванні та є джерелом індивідуальної мотивації.

Особистісні цінності є явищем внутрішнього світу людини, і як суб'єктивні утворення, вони тісно пов'язані з її переживаннями. Категорія переживання, як «одиниця» аналізу психіки, була введена у вітчизняну психологію Л. С. Виготським [4]. На думку Л. Л. Бочкарьова, особливо важливе значення вона має для дослідження мистецької діяльності, тому що специфічним предметом мистецтва є відображення надскладного різноманіття й динаміки людських переживань. Він відзначає, що мистецтво є однією з вищих специфічних форм реалізації людських потреб у переживаннях. При цьому процес переживання не тільки є одним із операціональних складників діяльності, але й у деяких випадках виражає сутність самої діяльності, наприклад, музично-слухової [3] (див. рис. 8.1.1.).

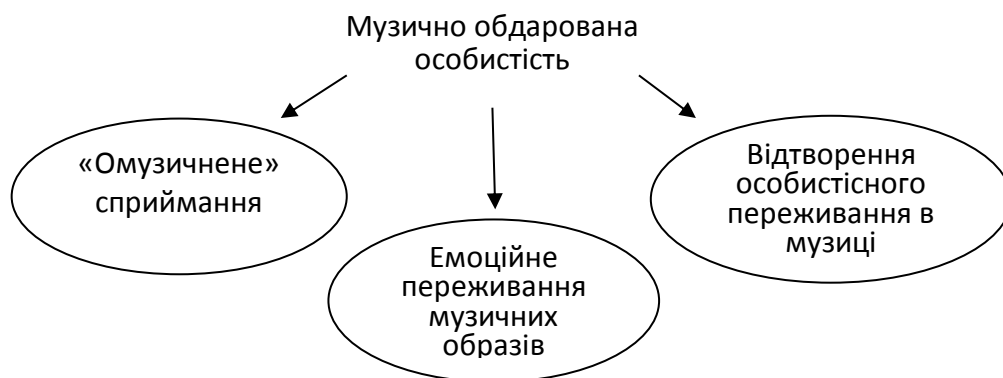


Рис. 8.1.1. Особливості сприймання та переживання музично обдарованої особистості

8.2. Ціннісні впливи батьків та педагогів на становлення музично обдарованої особистості

Починаючи займатися музикою у ранньому віці, більшість музикантів обирають не тільки професію, але й спосіб життя, а, отже, певною мірою й специфічні умови, оточення та спосіб особистісного розвитку. Б. Г. Ананьєв зазначав, що ціннісні орієнтації, разом зі статусом та роллю, утворюють первинний клас особистісних властивостей, визначають особливості мотивації поведінки і, водночас, характер і схильність людини [1]. Відтак, надання обраній професії особистісної цінності формує у них відповідну професійну мотивацію. Однак це двосторонній процес, у якому цінність та мотивація взаємно зумовлюють одна одну.

Н. С. Лейтес у фундаментальному дослідженні обдарованості дітей і підлітків наводить ряд яскравих прикладів ціннісних впливів референтного оточення на становлення особистості музиканта. Дослідник пише: «Один із «колишніх» яскравих вундеркіндів, віолончеліст Даниїл Шафран відмітив, що, на його думку, ранній прояв обдарованості свідчить, насамперед, про те, в яких умовах виховувалася дитина, яке середовище її оточувало [9, с. 308]. Цитуючи Г. М. Ципіна, Н. С. Лейтес наводить висловлювання Д. Шафрана: «У мене, наприклад, батьки були музикантами, і немає нічого дивного, що вони рано долучили мене до мистецтва... Цей фактор дуже важливий – середовище, оточення, вплив сім'ї і близьких» [9, с. 308-309].

Спираючись на дані, отримані R. Pratt, Н.С. Лейтес пише: «У всякому разі статистика свідчить про те, що в сім'ї, де музикальні обоє батьків, імовірність появи музично обдарованої дитини складає 84-86%, а немусичної – 1-2%; у сім'ї, де музикальний лише один із батьків, ймовірність появи музично обдарованої дитини складає 59%, а немусичної – 26-36%; нарешті, якщо обидва немусичальні, то в них у 25-30% випадків є шанс стати батьками музично обдарованої й у 59-62% – немусичної дитини» [9, с. 309].

Сім'я є найважливішим середовищем формування та розвитку особистості. У родині дитина зростає, пізнає світ, соціалізується. Саме в стосунках з членами сім'ї розвиваються її почуття, закладаються моральні цінності, формується фізичне та психічне здоров'я.

Від батьків значною мірою залежить становлення обдарованої особистості. Саме вони мають створити такі умови для обдарованої дитини, які б сприяли її вихованню та становленню її обдарованості, а саме: свободу вибору, умови для творчої діяльності, повагу до бажання дитини самотійно працювати, заохочення обдарованої дитини, формування пізнавальних інтересів, особистісного світогляду тощо.

8.3. Емпіричне дослідження цінностей студентів із ознаками музичної обдарованості

Нами було проведене емпіричне дослідження, в якому взяли участь студенти 2-3 курсів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова. Досліджувалися студенти, які вже мають середню музичну освіту та успішний досвід музичної діяльності, що дало підстави віднести їх до категорії осіб з ознаками музичної обдарованості. Загальна кількість досліджуваних – 57 осіб.

Дослідження цінностей студентів із ознаками музичної обдарованості проводилося із застосуванням інтерв'ю та опитувальника Ш. Шварца.

За допомогою інтерв'ю було опитано співаків, диригентів та студентів і виявлено цінності, які є спільними для музично обдарованих людей (рис. 8.3.1.).

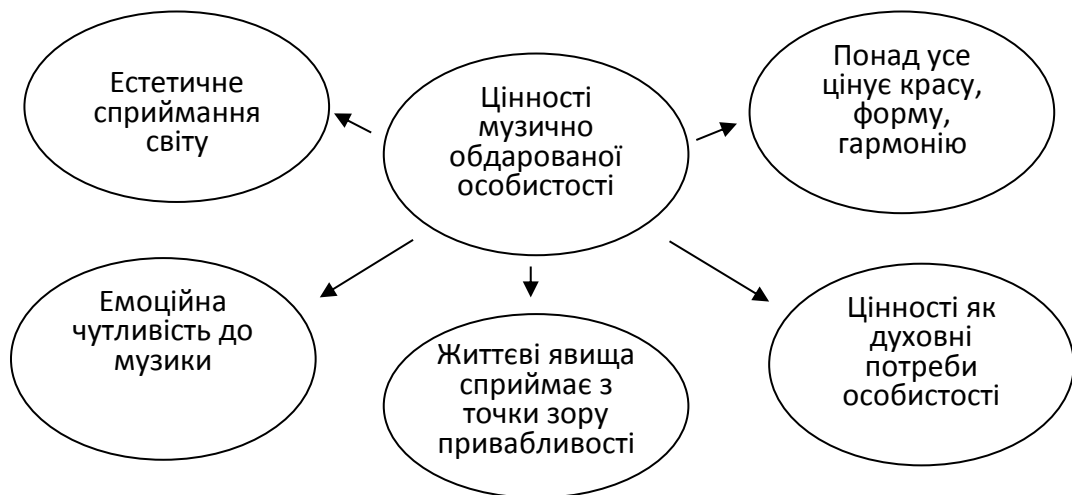


Рис. 8.3.1. Особливості цінностей музично обдарованої особистості

Майже всі досліджувані пов'язували музичну діяльність із сенсом їхнього життя й можливістю розкрити свої внутрішні переживання за допомогою музики. Ще однією спільною темою було важливе значення тих цінностей, які формувалися в сім'ї у взаємодії з

найближчими родичами. Окрема група ціннісних впливів пов'язана з педагогами, які значною мірою визначають не лише оволодіння музичною діяльністю, а й вибір професії. Аналіз інтерв'ю показав, що у взаємодії з референтним оточенням формуються основні особливості ціннісної сфери обдарованої особистості: емоційна чутливість до музики, естетичне сприймання світу, краса, форма, гармонія як внутрішні критерії оцінки, пріоритетність духовних цінностей, привабливість як універсальний індикатор ціннісності.

Для кращого розуміння структури цінностей студентів із ознаками музичної обдарованості був проведений факторний аналіз отриманих даних (див. табл. 8.3.1.).

Таблиця 8.3.1.

Факторна структура цінностей студентів із ознаками музичної обдарованості

Ідентифіковані фактори	Інформативність факторів (%)
Самодостатність	29,87 %
Свобода	15,88 %
Прагнення стабільності	14,52 %
Самоцінність	12,02 %
Досконалість	9,98 %
Благополуччя	7,45 %
Соціальне схвалення	5,5 %
Захищеність	4,78 %

Провідними факторами, які пояснюють 45,75 % дисперсії виявилися «самодостатність» і «свобода». Самодостатність (29,87 %) як провідний фактор пояснює ціннісну автономність осіб з ознаками музичної обдарованості, їхню орієнтацію на особистісні цінності як внутрішні критерії для прийняття важливих рішень. Цінності свободи (15,88 %) для осіб з ознаками обдарованості пов'язані з їхньою творчою спрямованістю, а, отже, й намаганнями долати стереотипи, усталені прийоми інтерпретації музичних творів. Фактор «прагнення стабільності» (14,52 %), очевидно, орієнтований на збереження ціннісної самоідентичності в ситуації постійного розвитку й особистісних змін. А «самоцінність» (12,02 %) і є вираженням цієї ідентичності, окремі частини якої, зокрема музичні здібності, музичне чуття і музичні переживання, сприймаються як цінності, які дозволяють досягати вагомих результатів, а відтак мають бути

збережені та примножені. Прагнення до досконалості, навіть перфекціонізм, притаманні особам із ознаками обдарованості як їх неодмінні атрибути. З-поміж менш значимих факторів можна виділити «соціальне схвалення», яке відображає притаманну обдарованим людям потребу у визнанні. «Благополуччя» і «захищеність» можна розглядати як неспецифічні цінності, які притаманні не лише студентам із ознаками музичної обдарованості, а всім студентам, відображаючи певні базові потреби і вікові тенденції розвитку.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Асафьев В. В. Музыкальная форма как процесс. Книга вторая. Интонация // Избранные труды. – Т. 5. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – С. 163-276.
3. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: ИП РАН, 1997. – 352 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
6. Кирнарская Д. К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности. / Д. К. Кирнарская // Вопр. психол., 1989. – №2. – С. 47-57.
7. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі / С. Д. Максименко. – В 2-х т. – Том 1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – Київ, 2002. – 325 с.
8. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2010. – 152 с.
9. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избранные труды. – В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.

Розділ IX. ЦІННІСНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ (М. М. Чекрижова)

9.1. Ціннісна взаємодія і самооцінка професійних здібностей лікарів *Особливості структури професійних здібностей лікарів.*

Професіоналізм є інтегральною характеристикою міри розвитку професійних здібностей. Структура професійних здібностей, як зазначає К. К. Платонов, складається з професійно важливих якостей як «властивостей особистості, сукупність яких є потенційними або актуальними здібностями до певної діяльності...» [8, с. 106]. Для медичних спеціальностей структура професійних здібностей включає діагностичні, лікувально-тактичні, операційно-технічні, профілактичні уміння [6] та індивідуально-особистісні професійно значимі якості [9]. Зрозуміло, що всі зазначені елементи професійних здібностей лікаря проходять тривалий шлях становлення, результативність якого визначається особливостями процесу професіоналізації особистості, її спрямованістю на професійний саморозвиток та взаємодією з референтним оточенням.

Провідним механізмом регуляції професійного саморозвитку особистості є її самосвідомість, зокрема така її частина як самооцінка. Л. В. Бороздіна підкреслює, що «...самооцінка, як така, – автономний, надзвичайно важливий, якщо не ключовий елемент самосвідомості, який значною мірою може детермінувати особистісний комфорт чи дискомфорт, виражений у ступені самоприйняття суб'єкта, його задоволеності собою. Крім того, самооцінка є джерелом поповнення знань людини про себе, проте знань особливих, тих, які пройшли ... ціннісну експертизу, в силу чого мають більш високий порядок» [1, с. 61]. Самооцінка, на думку Л. В. Бороздіної «...відображає критичну позицію індивіда по відношенню до того, чим він володіє. Але це не просто констатація наявного потенціалу..., а саме його оцінка з точки зору певної системи цінностей...» [1, с. 61]. Отже, самооцінка, в першу чергу, є когнітивним процесом, який здійснюється на основі індивідуальної системи цінностей особистості, а її результат – відчуття власної значимості.

Зважаючи на це, ми розглядаємо самооцінку професійних здібностей у двох її видах, що відрізняються за ступенем загальності та регуляційного потенціалу:

– *диференційно-особистісна* (рефлексія та зіставлення окремих

когнітивно-операційних (уміння) й індивідуально-особистісних якостей лікаря);

- *інтегрально-особистісна* (результат осмислення й узагальнення окремих етапів професійного розвитку, який виражається у ставленні до себе як до професіонала).

У процесі розвитку професійних здібностей їх самооцінка здійснюється спочатку на основі зовнішніх критеріїв (стандарті діяльності, медична деонтологія тощо), які поступово змінюються внутрішніми особистісно-ціннісними критеріями. Дослідження обдарованих особистостей, проведені О. Л. Музикою, виявили, що зміст їх ціннісної свідомості представлений двома групами ціннісних конструктів: діяльнісними цінностями (інструментальні особистісні стандарти діяльності) та моральнісними цінностями (професійно значимі особистісні якості); взаємозв'язані високозначимі діяльнісні та моральнісні конструкти утворюють суб'єктні цінності, які є внутрішніми регуляторами саморозвитку [2].

Психосемантичне моделювання професійної самосвідомості лікарів, що здійснювалось нами за результатами даних, отриманих із використанням ідеографічно орієнтованої методики моделювання ціннісної свідомості (О. Л. Музика, 1997), підтвердили, що структуру професійних здібностей лікарів-професіоналів можна представити двома групами конструктів (діяльнісні та моральнісні), а ключова роль у саморегуляції їх професійної діяльності належить суб'єктним цінностям.

На рис. 9.1.1. відображено модель ціннісної свідомості досліджуваної С., яка має професійний стаж більше 20 років, є лікарем вищої категорії та займає керівну посаду в одній з приватних київських клінік. Група моральнісних цінностей (35 % дисперсії) представлена індивідуально-особистісними професійними якостями, які відображають ціннісні позиції професійної взаємодії з колегами та пацієнтами, ставлення до роботи й спрямованість на професійне самовдосконалення: «любов до професії» ($r_{xy}=0,97$), «доброта», «порядність», «гуманність» ($r_{xy}=0,96$), «прийти на допомогу у будь-який час» ($r_{xy}=0,93$), «тактовність» ($r_{xy}=0,92$), «безконфліктність» ($r_{xy}=0,86$), «чуйність» ($r_{xy}=0,83$), «співпереживання» ($r_{xy}=0,74$), «знання своєї справи» ($r_{xy}=0,73$), «любов до пацієнтів» ($r_{xy}=0,72$), «вміння завойовувати прихильність» ($r_{xy}=0,68$), «відчувати кому

можна сказати прямолінійно, а кому – ні», «йти на компроміс» ($r_{xy}=0,59$), «переживати за результат» ($r_{xy}=0,53$), «високий професіоналізм» ($r_{xy}=0,48$), «професіоналізм, оснований на медичних знаннях», «згладжувати гострі кути» ($r_{xy}=0,39$), «обмінюватись досвідом і навчатись» ($r_{xy}=0,27$).

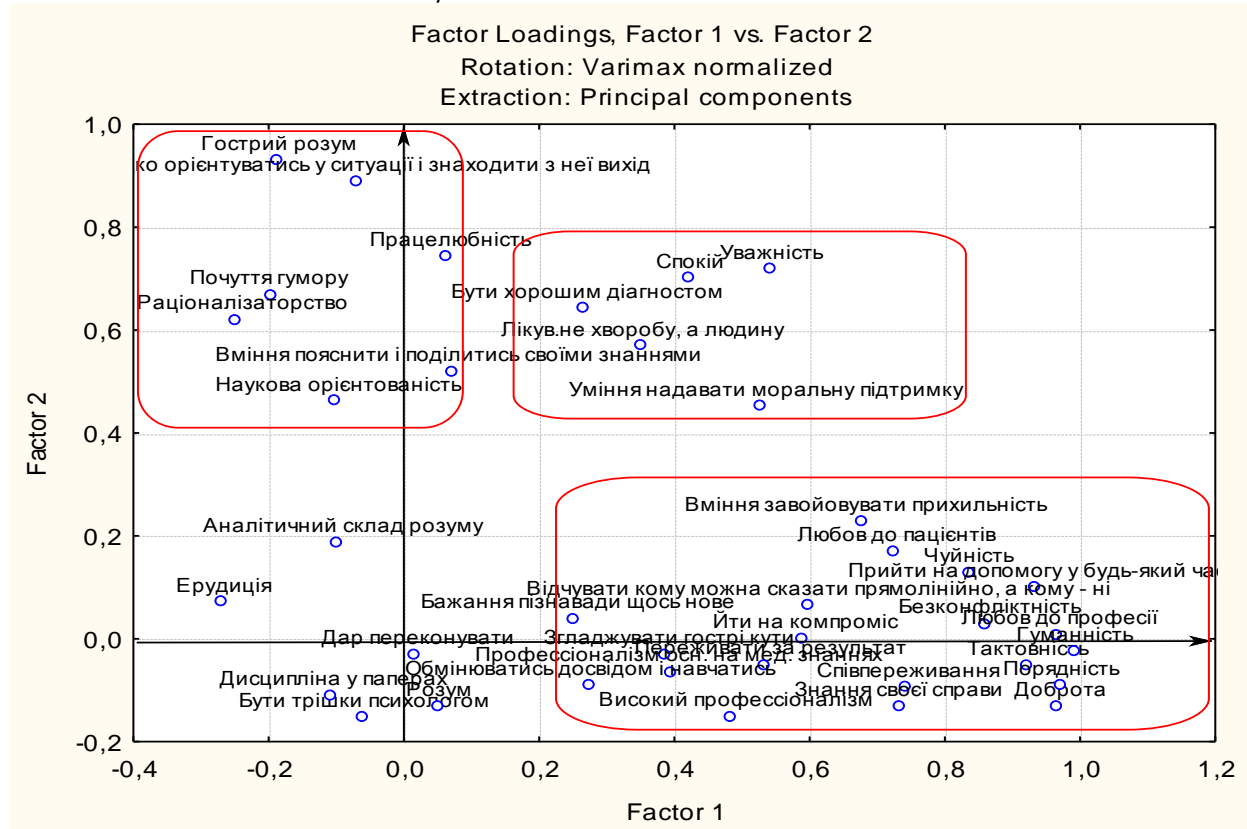


Рис. 9.1.1. Факторно-семантична модель ціннісної свідомості досліджуваної С.

Діяльнісні цінності (16,5 % дисперсії) відображають інструментальні компоненти професійних здібностей досліджуваної С.: «гострий розум» ($r_{xy}=0,90$), «швидко орієнтуватись у ситуації і знаходити з неї вихід» ($r_{xy}=0,89$), «працелюбність» ($r_{xy}=0,74$), «почуття гумору» ($r_{xy}=0,67$), «раціоналізаторство» ($r_{xy}=0,62$), «вміння пояснювати і ділитись своїми знаннями» ($r_{xy}=0,52$), «наукова орієнтованість» ($r_{xy}=0,46$).

Високий рівень професійної майстерності С. забезпечує група її суб'єктних цінностей: «уважність», «спокій», «бути хорошим діагностом», «лікувати не хворобу, а людину», «уміння надавати моральну підтримку». Зазначимо, що найменування конструктів подано у згорненому вигляді; у процесі інтерв'ювання досліджувана детально розкрила суб'єктивну семантику кожного з них.

За результатами проведеного нами дослідження лікарів з високими показниками професійних здібностей, які мають значний стаж роботи, а також молодих лікарів з ознаками обдарованості, було виявлено ціннісні конструкти, що складають загальну структуру професійних здібностей лікаря: уважність, словесно-логічна довготривала пам'ять, аналітичні здібності, майстерність при виконанні різних лікарських процедур, швидкість реакцій, психоемоційна стабільність та здатність переносити значні фізичні навантаження, комунікативні здібності, ерудованість, критичність до чужої думки та здатність складати власну, цілеспрямованість, висока компетентність, вміння передавати знання, безперервне професійне самовдосконалення, зваженість у прийнятті рішень, «стояти» на наукових засадах медицини, новаторство (спрямованість на застосування інноваційних методів), самовладання і професійний спокій в гострій ситуації, здатність надавати моральну підтримку.

Аналіз референтних стосунків лікарів-професіоналів. Індивідуальна система професійно важливих якостей лікаря значною мірою є результатом взаємодії з референтними особами, чиї професійні та особистісні цінності бралися за взірці.

О. Л. Музика, досліджуючи особливості особистісно-ціннісної взаємодії у розвитку обдарованості, виявив, що самооцінка професійних здібностей обдарованих людей у просторі власних оцінних конструктів, як правило, вища за оцінку розвитку цих здібностей у референтних осіб. Означену тенденцію дослідник інтерпретує як емпіричне підтвердження положення про самоповагу особистості. Крім того, автор зазначає, що в тих випадках, коли людина окремі здібності референтних осіб оцінює вище, ніж власні, то це свідчить про її спрямованість на саморозвиток цих здібностей [7].

Нами було отримано аналогічні дані при дослідженні лікарів-професіоналів. Виявлено, що середні показники професійної самооцінки лікарів за власними оцінними конструктами вищі за середні значення їхньої оцінки референтних осіб за цими ж конструктами. Нижче, ніж власні, оцінюються здібності родичів, друзів, вчителів та більшості колег, зокрема тих, які належать до іншої медичної спеціальності чи були значимими на початкових етапах професіоналізації. Вище, ніж власні, оцінюються професійні здібності

референтних осіб, які досягли більшого у спільній медичній спеціальності. Хоч ця різниця є незначною і утворилась через розбіжності в оцінці окремих конструктів, це свідчить про адекватність самооцінки досліджуваних нами лікарів та їх спрямованість на подальший професійний саморозвиток, а продовження ціннісної взаємодії з означеними фахівцями цьому сприяє.

Аналіз структури референтних стосунків лікарів-професіоналів засвідчив, що значимі для них особи, – це здебільшого ті лікарі-практики, які розвивали їхні професійні здібності на різних етапах професійного становлення, і яких серед лікарів прийнято називати вчителями професії, а також окремі колеги та викладачі (від 70 %). Родина й друзі поза професією складають нечисленну групу, а їхній вплив на професійне становлення опосередкований впливом на особистісний розвиток, тобто становленням індивідуально-особистісних якостей, які у процесі професіоналізації трансформувались у професійно важливі якості. Факторна модель референтного простору досліджуваної С. ілюструє описані тенденції (див. рис. 9.1.2.).

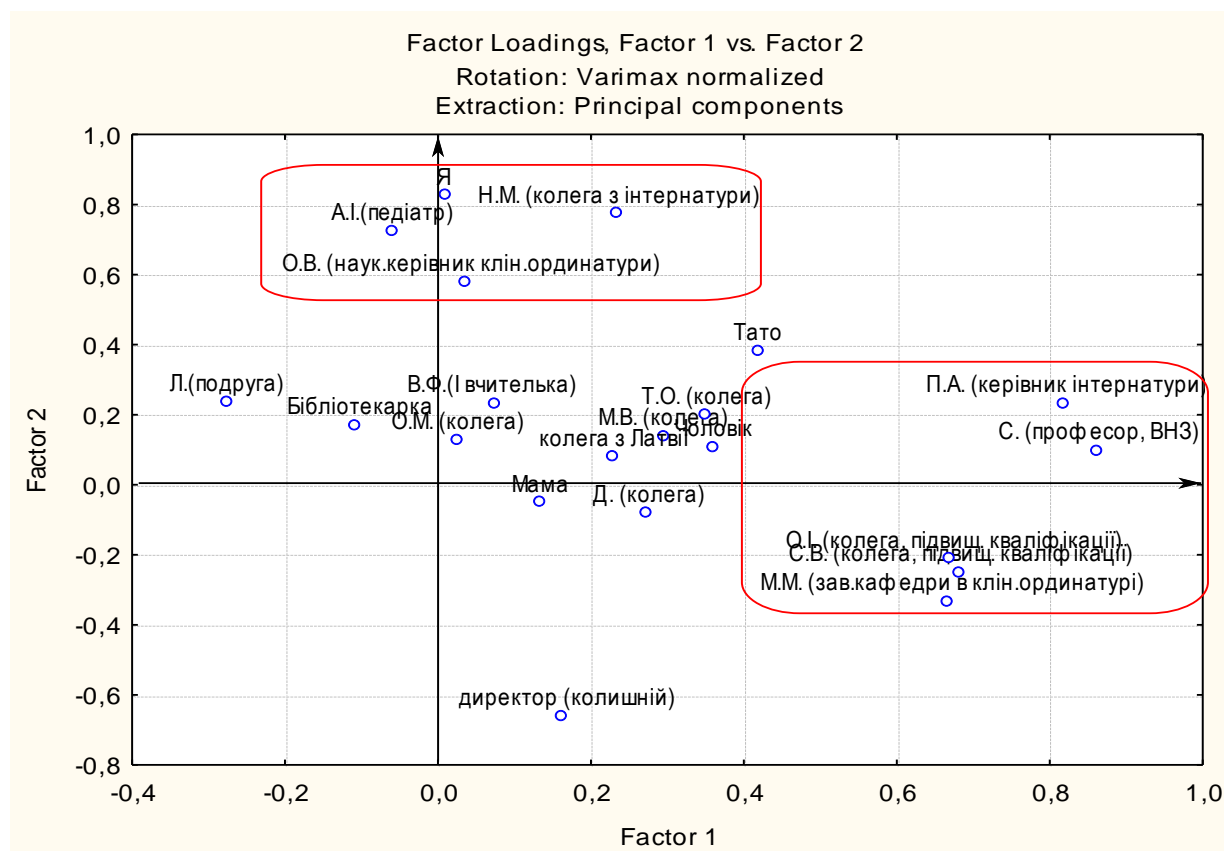


Рис. 9.1.2. Факторна модель референтного простору досліджуваної С.

Факторизація простору референтно-ціннісної взаємодії С. виявила дві групи референтних осіб. У складі кожної групи є люди, які представляють коло професійного спілкування і міжособистісної взаємодії поза професією. Крім того, окремі з цих осіб були значимими у минулому і взаємодія з ними залишила ціннісний слід. Вони могли й не мати безпосереднього відношення до лікарської діяльності, але цінності, що сформувалися у взаємодії з ними, увійшли до структури професійних здібностей.

Перша група (30,06 % дисперсії) референтних для С. осіб – це вчителі професії на різних етапах її професіогенезу. У ціннісній взаємодії з ними розвивались переважно інструментальні уміння, які в ціннісній свідомості С. представлені такими конструктами: «бути хорошим діагностом», «високий професіоналізм», «гострий розум», «працелюбність», «наукова орієнтованість», «раціоналізаторство», «уміння пояснити і поділитись своїми знаннями» та ін.

Друга група (17,53 % дисперсії) складається з осіб, які більшою мірою схожі за своїми особистісно-професійними характеристиками з досліджуваною, а ціннісна взаємодія з ними сприяла в основному розвитку її моральнісних конструктів: «чуйність», «тактовність», «вміння надавати моральну підтримку», «доброта», «любов до пацієнтів», «прийти на допомогу у будь-який час» та ін. Виняток складають дві особи (Н.М. і О.В.), які окрім моральнісних цінностей передавали знання й розвивали професійні уміння досліджуваної: «лікувати не хворобу, а людину», «уважність» та ін.

На графіку виокремлено референтних осіб з обох груп, які стали найбільш значимими для С. особами у розвитку її професійних здібностей; взаємодія саме з цими людьми сприяла утворенню її суб'єктних цінностей, що регулюють професійну діяльність. Це підтверджує й аналіз самооцінки професійних здібностей С. за описаними нею конструктами та її оцінки референтних осіб, який показав, що попри те, що досліджувана високо оцінює рівень власного професіоналізму ($\bar{x} = 9,13$), вона спрямована на постійне самовдосконалення – шість осіб у її референтному колі С. оцінює вище, ніж себе: керівник інтернатури (П.А.), колега з клінічної ординатури (О.М.) та професор з університету (С.) ($\bar{x} = 9,26$); колега (Н.М.) з інтернатури ($\bar{x} = 9,39$); завідувач кафедри (М.М.) та науковий керівник (О.В.) клінічної ординатури ($\bar{x} = 9,84$). Це фахівці, які були її

вчителями. С. донині підтримує з окремими з них особистісно-професійні стосунки, обмінюючись досвідом і звертаючись за професійними порадами до завідувача кафедри М.М. та наукового керівника клінічної ординатури О.В.

Варто відмітити і ціннісний вплив батька досліджуваної, лікаря за професією. Саме він для досліджуваної є тією референтною особою, яка заклала «любов до професії», сприяла обранню лікарського фаху та розвитку професійних здібностей.

9.2. Ціннісна взаємодія і самооцінка здібностей майбутніх лікарів

Місце професійних здібностей у структурі самооцінних конструктів студентів. Самооцінка у розвитку професійних здібностей студентів є тим утворенням, що значною мірою зумовлює особливості професійного становлення майбутнього лікаря. Вона забезпечує важливі механізми саморозвитку студентів: оцінку рівня і значимості індивідуально-особистісних якостей й показників діяльності, їх зіставлення з професійно важливими якостями і стандартами діяльності лікаря та з внутрішніми стандартами професійної діяльності.

Ми розглядаємо професійну самооцінку як компонент самосвідомості, що виникає в результаті зіставлення людиною власних професійних якостей з соціальними вимогами та особистими стандартами і є ланкою в регуляції професійного й особистісного саморозвитку.

Самооцінка професійних здібностей студентів представлена двома групами суб'єктивних уявлень: 1) про когнітивно-операційні складники здібностей (професійні уміння, дії, операції); 2) про референтно-ціннісні показники здібностей (референтних осіб як носіїв соціальних цінностей і джерела соціальної валідизації та особистісні якості як результат інтеграції професійно важливих якостей в загальну структуру особистості).

Критеріями самооцінки для студентів є зовнішні (вимоги педагогів, стандарти, протоколи, деонтологічні засади тощо) норми професійної діяльності та внутрішні – особистісні цінності (особисті стандарти діяльності, особистісні моральні цінності).

Становлення самооцінки професійних здібностей студентів можна змодельовати, виокремивши два її види: диференційно-особистісну (ДОС) та інтегрально-особистісну (ІОС). Диференційно-

особистісна самооцінка є результатом рефлексії та зіставлення окремих професійних умінь, дій та операцій, професійно важливих якостей із зовнішніми оцінними критеріями і виражається переважно у когніціях. У ній провідним є когнітивний аспект, а емоційний актуалізується у міру усвідомлення того, наскільки збігаються чи розходяться усвідомлені показники з загальним уявленням про себе і ставленням до себе. ДОС на початкових етапах професіоналізації вибудовується на зовнішніх критеріях, які поступово змінюються внутрішніми, і на когніціях, які, усвідомлюючись, супроводжуються емоційно-оцінним ставленням. Інтегрально-особистісна самооцінка – це результат осмислення й узагальнення окремих етапів професійного розвитку на основі внутрішніх особистісно-ціннісних критеріїв, який виражається у ставленні до себе як до професіонала. В ІОС, навпаки, відпочатку переважають внутрішні особистісно-ціннісні критерії та цілісне інтегральне емоційно-оцінне ставлення особистості до самої себе.

Усвідомлення майбутніми лікарями складників медичних здібностей і їх включення в процес самооцінювання зумовлює ціннісну інтеграцію професійно важливих якостей у загальну структуру особистості.

Дослідження самооцінки професійних здібностей студентів ми здійснювали із використанням адаптованої до наших завдань методики вивчення динаміки здібностей (О. Л. Музика, 2005). У дослідженні брали участь студенти I-VI курсів Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, які навчаються за програмою підготовки «Лікарська справа».

У результаті аналізу отриманих даних виявлено, що у загальній структурі самооцінки здібностей студентів кількість професійних конструктів залежить від етапу навчально-професійної діяльності (див. рис. 9.2.1.). При цьому у студентів зростає диференційованість самооцінки професійних здібностей (як когнітивно-операційних, так і особистісно-ціннісних складників) залежно від року навчання (див. рис. 9.4.2.). Встановлено, що диференційованість компонентів професійної самооцінки майбутніх лікарів також пов'язана з їх навчальною успішністю на всіх етапах навчально-професійної діяльності та наявністю досвіду роботи. Рівень професійної самооцінки пов'язаний з навчальною успішністю. Виявлено, що юнаки

в середньому виділяють меншу кількість умінь ($\bar{x} = 7,44$) та особистісних якостей ($\bar{x} = 11,33$) у структурі професійних здібностей, ніж юнки: професійні вміння ($\bar{x} = 8,12$), особистісні якості ($\bar{x} = 13,12$).

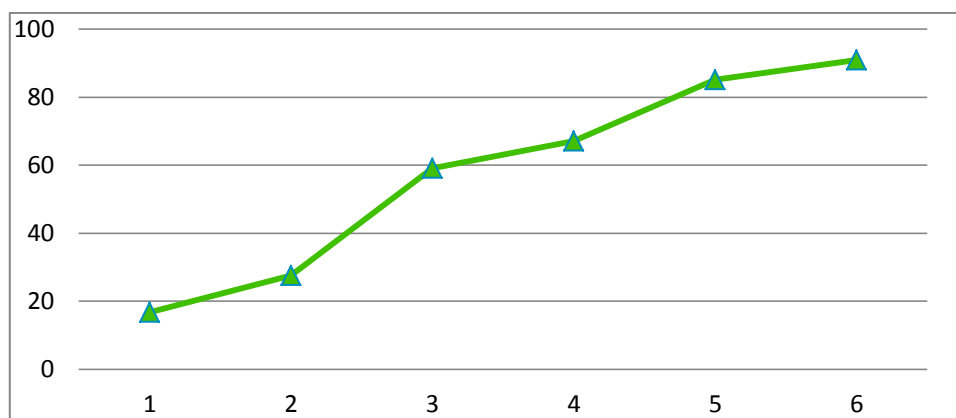


Рис. 9.2.1. Відсоток професійних здібностей у загальній структурі самооцінних конструктів студентів залежно від курсу навчання

У процесі професіоналізації студентів, окрім розгортання рефлексії компонентів професійних умінь, уявлення про них набуває системного характеру, чим пояснюється нижчі показники середньої кількості виділених конструктів у студентів з вищою навчальною успішністю ($\bar{x} = 7,02$) та студентів VI курсу ($\bar{x} = 18,13$), в порівнянні з менш успішними студентами та студентами молодших курсів (див. рис. 9.2.2.).

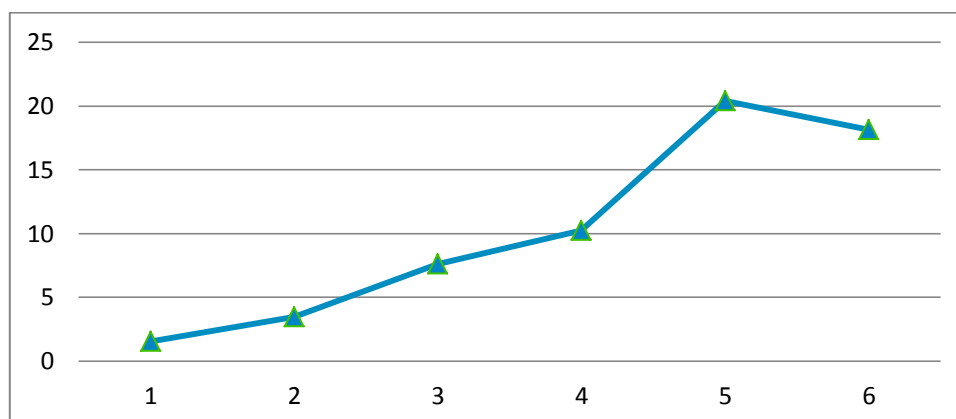


Рис. 9.2.2. Динаміка диференційованості самооцінки професійних здібностей студентів залежно від етапу навчально-професійної діяльності

Крім того, у студентів виявлено тенденцію при самооцінці здібностей компенсувати когнітивно-операційні показники особистісними якостями в тих випадках, коли кількість сформованих умінь є незначною; на початкових етапах професіоналізації цей

показник складає до 78,26 % студентів, тоді як на останніх курсах – 6,25 % від загальної вибірки майбутніх лікарів.

Динаміка розвитку когнітивно-операційних показників професійних здібностей у студентів визначається змістом етапу навчально-професійної діяльності, що відповідає програмі підготовки майбутніх лікарів: від окремих медичних маніпуляцій до діагностичних та лікувальних умінь (див. рис. 9.2.3.).

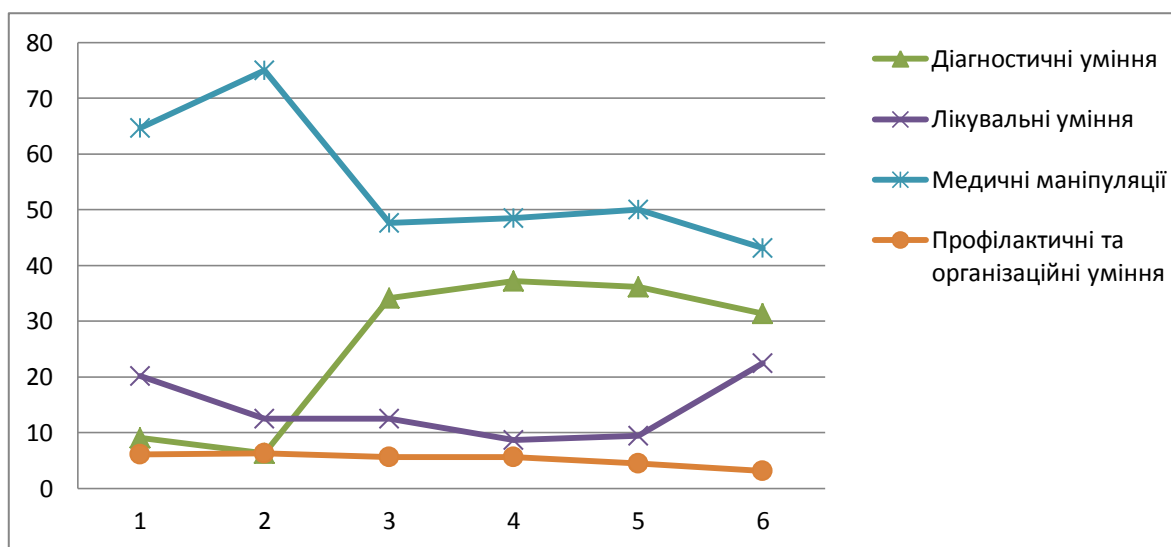


Рис. 9.2.3. Розподіл медичних умінь у структурі самооцінки професійних здібностей студентів I-VI курсів, %

Індивідуальна структура професійних здібностей студентів також зумовлюється наявністю середньої медичної освіти, їх орієнтацією на бажану медичну спеціальність, досвідом професійної діяльності на конкретній медичній посаді. Зокрема, виявлено, що студентам старших курсів властиво спрямовувати самооцінну активність на ті професійні уміння, що відносяться до майбутньої медичної спеціалізації. Лікувальні уміння у студентів, здебільшого, представлені вміннями надавати екстрену медичну допомогу при найбільш розповсюджених невідкладних станах та в значно меншій кількості вміннями визначати принципи лікування захворювань різних профілів; саме такі окремі реанімаційні уміння (серцево-легенева реанімація, зупинка зовнішньої кровотечі тощо) зазначали студенти I курсів, чим пояснюється нетипово високий показник (20,2 %) лікувальних умінь у структурі їх самооцінки професійних здібностей. Медичні маніпуляції у структурі професійних умінь студентів переважають на всіх етапах навчально-професійної діяльності (від 43,1 %).

Також виявлено, що самооцінка особистісно-професійних якостей у процесі професіоналізації майбутніх лікарів практично не змінюється за числовими показниками, коливаючись навколо $\bar{x} = 7,80$, але зазнає суттєвих структурних трансформацій. Студенти у процесі навчальної і, особливо, практичної діяльності переглядають і переоцінюють власні особистісні якості за критеріями їх важливості для професійної діяльності та розвивають нові професійно важливі якості. Цьому сприяє як особистий досвід вирішення професійних завдань, так і взаємодія з референтними лікарями.

Референтні особи і їх вплив на розвиток професійних здібностей майбутніх лікарів. У процесі навчально-професійної діяльності студентів розвиток їх професійних здібностей визначається як специфікою організації навчального процесу, так і спрямованістю особистості на саморозвиток, в якому самооцінювання, як було показано вище, відіграє провідну роль. Для того, щоб відбулось становлення професійних здібностей, самооцінка студентів має наповнитись оцінними конструктами, релевантними майбутній лікарській діяльності. Професійно важливі якості та їх компоненти – особистісні цінності – транслюються студентам колом референтних лікарів, які й задають стандарти діяльності. Як зазначає Г. Келлі, саме взаємодія з референтними особами сприяє визначенню та ствердженню норм поведінки, а крім того, вони є уособленням еталону, на який орієнтується особистість, оцінюючи себе [3]. Отже, референтні лікарі визначають для студентів систему зовнішніх оцінних конструктів, які апробуються майбутніми лікарями у власній практичній діяльності, стверджуються в ній та інтегруються у загальну структуру особистості як внутрішні критерії професійної діяльності – особистісні цінності.

У результаті аналізу референтно-ціннісного простору студентів, які здобувають професію лікаря, виявлено, що на всіх етапах навчально-професійної діяльності найбільш значимими для них є дві групи осіб: друзі, серед яких й одногрупники (від 40 %) та родина (від 31 %). Починаючи з I курсу, у референтному простоті студентів значимо зростає кількість референтних осіб зі сфери майбутньої професійної діяльності (15,52 %); вона представлена, загалом, викладачами та родичами. Виявлено, що динаміка референтності осіб зі сфери медицини у студентів має тенденцію до зниження (9,01 %),

це пов'язано з переоцінкою стосунків із викладачами, а кількість референтних лікарів-практиків у студентів на цьому етапі професіогенезу є доволі незначною, оскільки студенти ще не мають клінічного досвіду. Подальший процес професіоналізації майбутніх лікарів (до V курсу – 20,95 %) характеризується зростанням кількості референтних осіб зі сфери професійної діяльності, серед яких викладачі, лікарі-практики та медичний персонал, із якими студенти взаємодіють як у навчальному процесі, так і за його межами. На VI курсі показники референтних лікарів дещо знижуються (17,56 %); це може пояснюватися тим, що студенти більше зорієнтовані на практичну діяльність, що обумовлює повторне зниження значимості викладачів, при цьому не всі студенти на завершальному етапі навчання мають особистий досвід роботи і, відповідно, достатню кількість референтних лікарів-практиків у референтно-ціннісному просторі (див. рис. 9.2.4.).

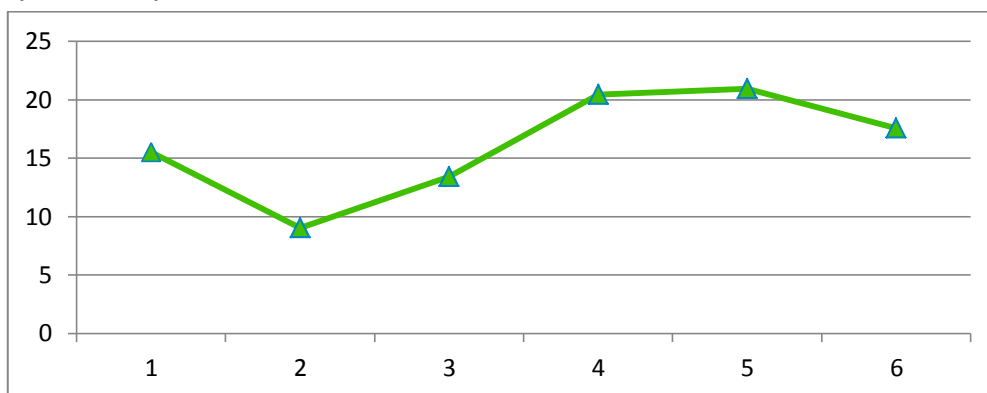


Рис. 9.2.4. Референтні особи зі сфери медицини у структурі референтних стосунків студентів I-VI курсів, %

Виявлено також, що кількість референтних лікарів у просторі референтно-ціннісної взаємодії студентів різниться залежно від академічної успішності та наявності досвіду роботи. Так, у структурі референтного кола студентів з високою академічною успішністю їх відсоток складає 18,57, з середньою – 15,65 %, тоді як з низькою – 9,35 %. Студенти, які мають досвід практичної діяльності, виділяють 22,2 % референтних осіб зі сфери медицини, тоді як студенти без досвіду роботи – 11,76 %.

Коло референтних лікарів для студентів із різною академічною успішністю та наявністю досвіду роботи також різниться і за їх складом: студенти з низькою та середньою успішністю більше

орієнтовані на одногрупників та родичів, що мають професію лікаря, студенти з високою успішністю більшою мірою орієнтовані на викладачів, ніж на родинні зв'язки (див. рис. 9.2.5.).

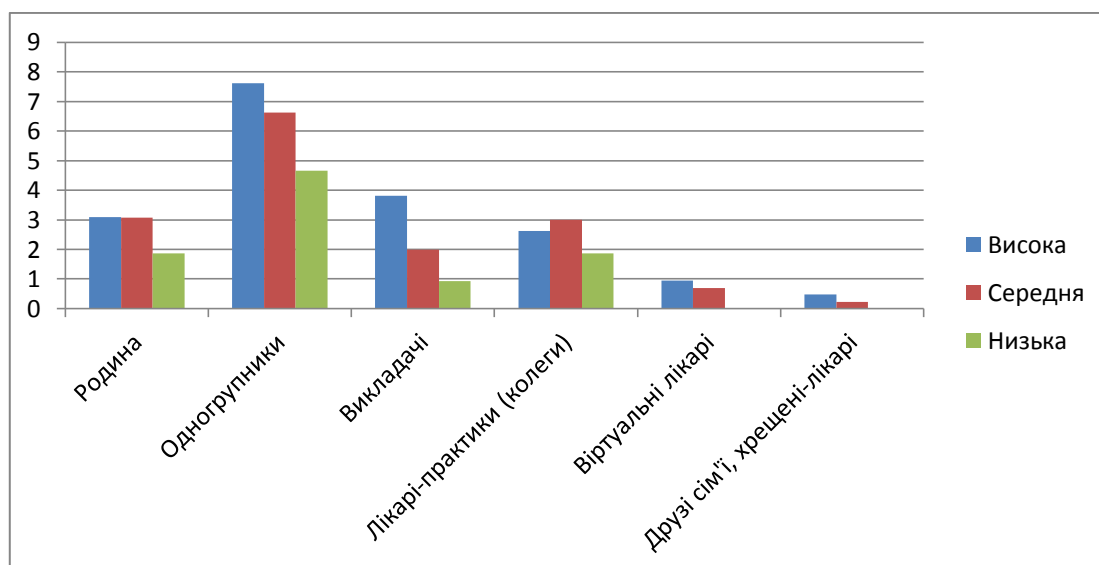


Рис. 9.2.5. Розподіл структури референтних осіб зі сфери медицини залежно від академічної успішності студентів, %

Студенти з досвідом роботи більш орієнтовані на ціннісну взаємодію з лікарями-практиками та родичами з медичною освітою; студенти без досвіду роботи – на одногрупників та викладачів.

Висновки до розділу IX. Становлення і розвиток професійних здібностей на всіх етапах професіогенезу особистості зумовлюється ціннісним досвідом взаємодії з референтними особами у сфері професійної діяльності. Одним з найважливіших механізмів професійного саморозвитку є самооцінка, яка розглядається як компонент самосвідомості, що виникає в результаті зіставлення людиною власних професійних якостей з соціальними вимогами і особистими стандартами. В особистісно-ціннісній взаємодії з референтними фахівцями відбувається усвідомлення складників професійних здібностей (когнітивно-операційних та особистісно-професійних якостей), а їх включення у процес самооцінювання зумовлює ціннісну інтеграцію професійно важливих якостей у загальну структуру особистості.

Список використаних джерел

1. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л.В. Бороздина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – №1 – С. 54-65.

2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
3. Келли Г. Две функции референтных групп / Г. Келли // Современная зарубежная социальная психология / Под. ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 197-203.
4. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця / О. М. Кокун. – К.: ДП «ІАА», 2012. – 200 с.
5. Корнеева Л. Н. Основные закономерности развития личности профессионала / Л. Н. Корнеева // Психологические основы профессиональной деятельности / сост. и общ. ред. В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – С. 528-535.
6. Миронова Т. Л. Структура и развитие профессионального самосознания: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Татьяна Львовна Миронова. – М., 1999. – 436 с.
7. Музика О. Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Вип. 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 5-20.
8. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
9. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря / М. М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2015. – 332 с.

ПІДСУМКИ

Дослідження психологічних механізмів ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості дозволяє зробити ряд узагальнень і висновків.

У результаті аналізу теоретико-методологічних підходів до проблеми ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості виокремлено дві стадії в генезі обдарованої особистості: становлення і розвиток. Поняття «становлення» застосовується для опису того часового проміжку, на якому суб'єкт набуває всіх основних ознак обдарованості і постає як окремий представник психологічного типу – обдарована особистість. Розвиток як процес кількісних, якісних та структурних змін розглядається у межах типологічних ознак обдарованої особистості, якими є: 1) найвищий рівень розвитку здібностей і, відповідно, найвищі (абсолютні, чи у порівнянні з віковими нормами) досягнення в певній галузі діяльності; 2) ціннісне ставлення людини до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності; 3) спрямованість на саморозвиток; 4) творча спрямованість особистості; 5) внутрішня (суб'єктно-ціннісна) саморегуляція.

З'ясовано, що ціннісні детермінаційні впливи на обдаровану особистість на стадії становлення можуть бути реконструйовані з допомогою синергетичної, реципрокної та холярхічної моделей детермінації.

Ціннісна детермінація становлення і розвитку обдарованої особистості розглядається як двостадійний, оснований на специфічних для обдарованої особистості детермінаційних схемах процес, у ході якого відбувається ситуаційно-ціннісна детермінація (стадія становлення) та особистісно-ціннісна регуляція особистісного саморозвитку (стадія саморозвитку).

Виокремлено провідний психологічний механізм, із допомогою якого здійснюється ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості. Це **особистісно-ціннісна взаємодія** – форма референтних зв'язків, у результаті яких відбувається реципрокний взаємовплив і соціальна валідизація, ціннісний обмін і взаємна ціннісна підтримка особистісних цінностей суб'єктів та здійснюється становлення й ціннісний розвиток обдарованої

особистості.

У дослідженні реалізовано потребовий підхід до особистісних цінностей і розроблено класифікацію базових потреб обдарованої особистості. Потреби поділяються на соціальні (у визнанні), когнітивно-творчі (пізнавальна потреба, потреби у розвитку та у творчості), екзистенційні (потреби у суб'єктності, у самоідентичності, у сенсі життя та духовні потреби). Особистісні цінності розглядаються як сформовані в процесі вирішення життєвих завдань і закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про власні інструментальні можливості (діяльнісні цінності) та етичні межі (моральнісні цінності) задоволення базових особистісних потреб.

Соціальна потреба у визнанні формується в доланні комплексу неповноцінності шляхом розвитку здібностей. Досягаючи визнання соціального оточення, обдарована особистість поступово стверджується у власній самоцінності і підтримує її результатами своєї діяльності.

З часу, коли обдарована людина усвідомлює і хоче закріпити свою особність, аргументи для її визнання соціальним оточенням створюються взаємодією низки когнітивно-творчих потреб: пізнавальної, у розвитку здібностей та у творчості. Розвиток здібностей, що відбувається при задоволенні пізнавально-творчих потреб, піднімає їх на все нові й нові рівні, які роблять можливим ще глибше пізнання і вимагають здібностей ще вищого рівня.

Екзистенційні потреби є результатом рефлексії та усвідомлення обдарованою особистістю динаміки власних потреб. Із позицій системного підходу їх можна розглядати як ієрархічно вищий рівень розвитку потребової сфери, що виконує координувальну функцію по відношенню до потреб нижчих рівнів. Реалізація потреби в суб'єктності передбачає: 1) дистанціювання від власних особистісних якостей, що дозволяє здійснювати їх регуляцію (за К. Обуховським); 2) етичне ставлення до світу, яке дозволяє людині реалізовувати власні потреби, зіставляючи їх з потребами інших людей (за С. Л. Рубінштейном); 3) прагнення до самоактуалізації як спрямованість на саморозвиток (за А. Маслоу). Обдарована особистість доволі парадоксальним чином задовольняє потребу в самоідентичності: її найстійкішою особистісною

властивістю є спрямованість на внутрішні зміни. Ціннісне ставлення до власних здібностей, зокрема творчих, є основою самоідентичності. Потреба у сенсі життя розвивається у результаті ціннісного вибору, що пов'язаний з утвердженням напрямку власного розвитку. Він обумовлює й особливості духовних потреб обдарованої особистості, які задовольняються через узгодження внутрішніх інтенцій і соціальних вимог на основі загальнолюдських цінностей.

Результати аналізу даних емпіричного дослідження дозволили сформулювати наведені нижче положення.

1. Встановлено, що ціннісна детермінація, яка здійснюється в результаті особистісно-ціннісної взаємодії, відображається у структурі ціннісної свідомості обдарованої особистості, а саме на присутності в ній суб'єктних цінностей – високозначимих взаємопов'язаних моральнісних і діяльнісних ціннісних конструктів, які відіграють ключову роль у регуляції діяльності й саморозвитку.
2. Підтверджено змістові зв'язки суб'єктних цінностей обдарованої особистості з цінностями референтних осіб. Показано, що ціннісна унікальність обдарованої особистості визначається її вибірковістю щодо референтних впливів та унікальністю власного ціннісного досвіду.
3. Показано, що на стадії становлення особистісно-ціннісна взаємодія обдарованої особистості з референтними особами носить скеровувальний і підтримувальний характер. Вона сприяє формуванню ціннісного ставлення до сфери діяльності, в якій дитина починає розвивати власні здібності, задовольняючи потребу у визнанні та когнітивно-творчі потреби. У процесі дальшого розвитку обдарованої особистості змістом особистісно-ціннісної взаємодії стає формування та підтримка особистісних цінностей, пов'язаних із саморозвитком здібностей у контексті задоволення екзистенційних потреб.
4. Біографічні дослідження показали, що в ціннісному розвитку обдарованої особистості можна виокремити ряд етапів: 1) ціннісне наслідування референтних осіб у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці; 2) накопичення ціннісного досвіду у взаємодії з широким колом референтних

осіб; 3) ціннісне самовизначення – досить тривалий у часі процес, індикатором якого є висока (найвища) самооцінка у просторі власних оцінних конструктів; 4) ціннісна самобутність, яка реалізується з допомогою суб'єктних цінностей і характеризується високою самооцінкою та ціннісною автономністю.

5. Обґрунтовано, що присутність віртуальних референтних осіб у структурі референтності обдарованих людей можна розглядати як показник орієнтації на загальнолюдські, духовні цінності. Віртуальна референтність спрямована на соціальну валідизацію ціннісного ставлення обдарованої особистості до власних здібностей (у широкому розумінні, як особистісних властивостей), ціннісну підтримку їх розвитку й удосконалення впродовж життя. Особистісні цінності обдарованої особистості вирізняються високими стандартами, внутрішньою детермінованістю, дієвістю та спрямованістю на саморозвиток.
6. Розкрито особливу роль взаємозв'язку екстраординарних досягнень та особистісних цінностей, що свідчить про важливу роль останніх в регуляції життєдіяльності обдарованої особистості. Виділено шість типів життєвої активності, що внутрішньо пов'язані з орієнтацією на конкретні особистісні цінності і можуть розглядатися в контексті ціннісної детермінації становлення обдарованої особистості:
- емоційно насичений спосіб життя передбачає орієнтацію на цінності нових яскравих вражень, емоційного комфорту, приємного спілкування, популярності. Одночасно знижується цінність наполегливої планомірної роботи, напружених внутрішніх пошуків;
 - орієнтований на комфорт спосіб життя також не передбачає додання зовнішніх та внутрішніх труднощів, максимальної мобілізації власних сил для розвитку. Провідні цінності – матеріальні статки, соціальні зв'язки, зручні оточення та види занять;
 - різноспрямований спосіб життя відрізняється відсутністю чітко визначеного вектора життєдіяльності. Цінності можуть декларуватися дуже різні, але вони не є

системотвірними для особистості. Цей спосіб життя може бути етапом у розвитку особистості, коли вона ще не знайшла себе;

- утилітарний спосіб життя передбачає раціональне використання власних життєвих ресурсів задля досягнення максимальної адаптивності. Економія зусиль та орієнтація на перевірені рішення найбільше заважають прояву обдарованості представника цього типу;
 - представники орієнтованого на роботу способу життя переважну частину зусиль спрямовують на продуктивну діяльність, яка є основним джерелом задоволення. На першому плані знаходяться цінності роботи, досягнень, продуктивності, самореалізації та саморозвитку. Багато представників цього типу високо цінують творчість та пізнання;
 - сфокусований на змісті діяльності спосіб життя передбачає спрямування переважної частини життєвої енергії та часу в професійну діяльність, яка водночас є основним життєвим захопленням. Наперед виходять цінності пізнання, створення чогось нового, розвитку та саморозвитку.
7. Аналіз досліджень ціннісних детермінант становлення обдарованої особистості дозволив побудувати модель розвитку здібностей дітей дошкільного віку, яка враховує вікові закономірності та передбачає супровід і психологічну підтримку. Модель, що включає мотиваційні, ціннісні, когнітивні та операційні компоненти, відображає динамічну, інтегративну природу здібностей, їх багатомірність та враховує базис здібностей – фізіологічні і психічні властивості. Процедура ідентифікації здібностей включає методи якісного аналізу і проходить у формі психолого-педагогічного моніторингу (спостереження, аналіз продуктів діяльності, ведення щоденника, проєктивні методики, метод експертних оцінок, шкала рейтингу базових характеристик здібностей дитини, опитувальники для батьків тощо).
8. Ціннісне ставлення референтних дорослих до розвитку інтелектуальних здібностей і моральних якостей молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості суттєво

впливає на їх прагнення здобувати нову інформацію, здійснювати пошукову діяльність, активно пізнавати світ, а також отримувати задоволення від можливості долати труднощі, розвиваючи власний інтелектуальний потенціал. Виокремлено декілька типів батьківських ставлень: відмова визнавати особливі здібності дитини, орієнтація на розвиток здібностей винятково в обраній діяльності, надмірна увага до розвитку розумових здібностей, орієнтація на розвиток соціальних здібностей.

9. Встановлено, що ядро структури емоційної спрямованості старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості складають комунікативні, праксичні та глоричні емоційні переживання. Позитивний статистично достовірний зв'язок праксичного та глоричного типів ЕС із високим рівнем самоактуалізації, креативності, самоприйняття дозволяє припустити, що саме це поєднання створює підґрунтя для запуску самореалізаційних процесів і є одним із важливих чинників становлення обдарованої особистості.
10. На основі досліджень музично обдарованої особистості встановлено, що важливу роль у процесі ціннісної детермінації відіграють стосунки зі значимими людьми. З віком відбувається розвиток референтних стосунків, змінюється їх зміст та характер впливу:
 - на ранніх етапах становлення музично обдарованої особистості (дошкільний вік) переважає орієнтація на емоційну підтримку референтних осіб із найближчого контактного оточення (сім'я);
 - у молодшому шкільному віці розширюється коло референтних осіб: окрім членів сім'ї, референтність яких залишається високою, значимими стають стосунки зі шкільними вчителями та музичними педагогами;
 - у підлітковому віці спостерігаються значні зміни у структурі референтності: на перший план виходять стосунки з друзями та музичними педагогами, натомість вплив шкільних учителів істотно зменшується;
 - в юнацькому віці зберігається високий рівень референтності друзів та музичних педагогів, зростає референтний вплив

одногорупників, більшої ваги набувають віртуальні референтні особи – видатні композитори та виконавці, що пов'язано з навчально-професійною діяльністю.

Зміни у референтних стосунках позначаються на формуванні специфічних потреб і відповідних цінностей, що визначають розвиток музично обдарованої особистості:

- потреба у визнанні задовольняється і формується двома шляхами: через отримання схвалення й емоційної підтримки від референтних осіб, які можуть бути і не компетентними у сфері музики, та через власне визнання (отримання диференційованої оцінки розвитку музичних здібностей від професіоналів у музичній сфері);*
- пізнавальна потреба осіб із ознаками музичної обдарованості тісно пов'язана з емоційно-почуттєвою сферою і не обмежується музикою, а реалізується у широкому спектрі діяльностей;*
- потреба у розвитку здібностей розвивається на основі усвідомлення можливості їх розвитку та необхідності докладання зусиль для цього; важливим мотивувальним чинником, який дозволяє підтримувати високу працездатність, є позитивні емоції від усвідомлення розвитку власних здібностей;*
- потребі у творчості властива інтенційність, спрямованість на ті види діяльності, в яких особа з ознаками музичної обдарованості може проявити свої музичні здібності;*
- потреба у суб'єктності в свідомості осіб з ознаками музичної обдарованості є достатньо відрефлексованим і артикульованим утворенням, розвиток якого забезпечується виробленням соціально прийнятних форм відстоювання власної позиції;*
- потреба у самоідентичності розпочинається з усвідомлення власної особистості, відмінності від інших, а згодом у її структуру включаються музичні здібності, які починають відігравати ключову роль;*
- потреба у сенсі життя виникає та задовольняється, відображаючи як типову для всіх людей спрямованість на реалізацію особистих цілей, так і бажання бути корисним*

іншим людям своєю музичною творчістю.

На всіх етапах становлення музично обдарованої особистості особлива роль належить музичним педагогам, які стають джерелом стандартів музичної творчості та виконавської майстерності, а референтні стосунки з ними – простором для задоволення потреб в оцінці та визнанні досягнень.

- 11. Встановлено, що розвиток професійних здібностей на всіх етапах професіогенезу особистості зумовлюється ціннісним досвідом взаємодії з референтними особами у сфері професійної діяльності. Одним із найважливіших механізмів професійного саморозвитку є самооцінка, яка розглядається як компонент самосвідомості, що виникає в результаті зіставлення людиною власних професійних якостей з соціальними вимогами і особистими стандартами. В особистісно-ціннісній взаємодії з референтними фахівцями відбувається усвідомлення складників професійних здібностей (когнітивно-операційних та особистісно-професійних якостей), а їх включення у процес самооцінювання зумовлює ціннісну інтеграцію професійно важливих якостей у загальну структуру особистості.*

Відомості про авторів

Музика Олександр Леонідович – кандидат психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Біла Ірина Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Корольов Дмитро Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Музика Олена Оксентівна – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Соловей Яніна Григорівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Мельник Мирослава Олексіївна – науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Чекрижова Марія Михайлівна – науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Нечаєва Ольга Сергіївна – молодший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Сніжна Марина Анатоліївна – молодший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ЦІННІСНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 10,0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

ТОВ «Видавничий Дім «Слово»

04071, м. Київ, вул. Олегівська 36, оф. 310;

тел./факс: (044) 462-68-63

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
№ 1289 від 20.03.2003 р.